Programme d'éducation intermédiaire

Guide d'Acquisition de langues (À utiliser à partir de septembre 2020 / janvier 2021)

Première évaluation électronique en mai 2023 / novembre 2023

International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

Programme d'éducation intermédiaire

Guide d'Acquisition de langues (À utiliser à partir de septembre 2020 / janvier 2021)

Première évaluation électronique en mai 2023 / novembre 2023

International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

Programme d'éducation intermédiaire (PEI)
Guide d'Acquisition de langues (à utiliser à partir de septembre 2020 / janvier 2021)

Version française de la publication parue originalement en anglais
en février 2020 sous le titre *Language acquisition guide (for use from September 2020/January 2021)*

Publiée en février 2020
Mise à jour en mai, en août et en novembre 2020, en avril et en août 2021, en mai et en août 2022

Publiée pour le compte de l'Organisation du Baccalauréat International, fondation éducative à but non lucratif sise 15 Route des Morillons, CH-1218 Le Grand-Saconnex, Genève, Suisse, par

International Baccalaureate Organization (UK) Ltd
Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate
Cardiff, Pays de Galles CF23 8GL
Royaume-Uni
Site Web : https://ibo.org/fr/

© Organisation du Baccalauréat International 2020

L'Organisation du Baccalauréat International (couramment appelée l'IB) propose quatre programmes d'éducation stimulants et de grande qualité à une communauté mondiale d'établissements scolaires, dans le but de bâtir un monde meilleur et plus paisible. Cette publication fait partie du matériel publié pour appuyer la mise en œuvre de ces programmes.

L'IB peut être amené à utiliser des sources variées dans ses travaux, mais vérifie toujours l'exactitude et l'authenticité des informations employées, en particulier dans le cas de sources participatives telles que Wikipédia. L'IB respecte les principes de la propriété intellectuelle et s'efforce toujours d'identifier les détenteurs des droits relatifs à tout matériel protégé par le droit d'auteur et d'obtenir d'eux, avant publication, l'autorisation de réutiliser ce matériel. L'IB tient à remercier les détenteurs de droits d'auteur qui ont autorisé la réutilisation du matériel apparaissant dans cette publication et s'engage à rectifier dans les meilleurs délais toute erreur ou omission.

Le générique masculin est utilisé ici sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

Dans le respect de l'esprit international cher à l'IB, le français utilisé dans le présent document se veut standard et compréhensible par tous, et non propre à une région particulière du monde.

Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite, mise en mémoire dans un système de recherche documentaire, ni transmise sous quelque forme ou par quelque procédé que ce soit, sans autorisation écrite préalable de l'IB ou sans que cela ne soit expressément autorisé par le règlement de l'IB en matière d'utilisation de sa propriété intellectuelle.

Vous pouvez vous procurer les articles et les publications de l'IB sur le magasin en ligne de l'IB (adresse électronique : sales@ibo.org). Toute utilisation commerciale des publications de l'IB (qu'elles soient commerciales ou comprises dans les droits et frais) par des tiers exerçant dans le milieu de l'IB mais sans relation formelle avec lui (ce qui comprend notamment les organisations spécialisées dans le tutorat, les fournisseurs de perfectionnement professionnel, les éditeurs dans le domaine de l'éducation et les acteurs chargés de la planification de programmes d'études ou de la gestion de plateformes numériques contenant des ressources à l'intention des enseignants) est interdite et nécessite par conséquent l'obtention d'une licence écrite accordée par l'IB. Veuillez envoyer toute demande de licence à l'adresse copyright@ibo.org. Des informations complémentaires sont disponibles sur le site Web public de l'IB.

International Baccalaureate, **Baccalauréat International** et **Bachillerato Internacional** ainsi que les logos de l'IB sont des marques déposées de l'Organisation du Baccalauréat International.

Déclaration de mission de l'IB

Le Baccalauréat International (IB) a pour but de développer chez les jeunes la curiosité intellectuelle, les connaissances et la sensibilité nécessaires pour contribuer à bâtir un monde meilleur et plus paisible, dans un esprit d'entente mutuelle et de respect interculturel.

À cette fin, l'IB collabore avec des établissements scolaires, des gouvernements et des organisations internationales pour mettre au point des programmes d'éducation internationale stimulants et des méthodes d'évaluation rigoureuses.

Ces programmes encouragent les élèves de tout pays à apprendre activement tout au long de leur vie, à être empreints de compassion, et à comprendre que les autres, en étant différents, puissent aussi être dans le vrai.

Profil de l'apprenant de l'IB

Tous les programmes de l'IB ont pour but de former des personnes sensibles à la réalité internationale, conscientes des liens qui unissent entre eux les humains, soucieuses de la responsabilité de chacun envers la planète et désireuses de contribuer à l'édification d'un monde meilleur et plus paisible.

En tant qu'apprenants de l'IB, nous nous efforçons d'être :

CHERCHEURS
Nous cultivons notre curiosité tout en développant des capacités d'investigation et de recherche. Nous savons apprendre indépendamment et en groupe. Nous apprenons avec enthousiasme et nous conservons notre plaisir d'apprendre tout au long de notre vie.

INFORMÉS
Nous développons et utilisons une compréhension conceptuelle, en explorant la connaissance dans un ensemble de disciplines. Nous nous penchons sur des questions et des idées qui ont de l'importance à l'échelle locale et mondiale.

SENSÉS
Nous utilisons nos capacités de réflexion critique et créative, afin d'analyser des problèmes complexes et d'entreprendre des actions responsables. Nous prenons des décisions réfléchies et éthiques de notre propre initiative.

COMMUNICATIFS
Nous nous exprimons avec assurance et créativité dans plus d'une langue ou d'un langage et de différentes façons. Nous écoutons également les points de vue d'autres individus et groupes, ce qui nous permet de collaborer efficacement avec eux.

INTÈGRES
Nous adhérons à des principes d'intégrité et d'honnêteté, et possédons un sens profond de l'équité, de la justice et du respect de la dignité et des droits de chacun, partout dans le monde. Nous sommes responsables de nos actes et de leurs conséquences.

OUVERTS D'ESPRIT
Nous portons un regard critique sur nos propres cultures et expériences personnelles, ainsi que sur les valeurs et traditions d'autrui. Nous recherchons et évaluons un éventail de points de vue et nous sommes disposés à en tirer des enrichissements.

ALTRUISTES
Nous faisons preuve d'empathie, de compassion et de respect. Nous accordons une grande importance à l'entraide et nous œuvrons concrètement à l'amélioration de l'existence d'autrui et du monde qui nous entoure.

AUDACIEUX
Nous abordons les incertitudes avec discernement et détermination. Nous travaillons de façon autonome et coopérative pour explorer de nouvelles idées et des stratégies innovantes. Nous sommes ingénieux et nous savons nous adapter aux défis et aux changements.

ÉQUILIBRÉS
Nous accordons une importance équivalente aux différents aspects de nos vies – intellectuel, physique et affectif – dans l'atteinte de notre bien-être personnel et de celui des autres. Nous reconnaissons notre interdépendance avec les autres et le monde dans lequel nous vivons.

RÉFLÉCHIS
Nous abordons de manière réfléchie le monde qui nous entoure, ainsi que nos propres idées et expériences. Nous nous efforçons de comprendre nos forces et nos faiblesses afin d'améliorer notre apprentissage et notre développement personnel.

Le profil de l'apprenant de l'IB incarne dix qualités mises en avant par les écoles du monde de l'IB. Nous sommes convaincus que ces qualités, et d'autres qui leur sont liées, peuvent aider les individus à devenir des membres responsables au sein des communautés locales, nationales et mondiales.

International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

© International Baccalaureate Organization 2017
International Baccalaureate® | Baccalauréat International® | Bachillerato Internacional®

Table des matières

Introduction 1

Objectif du présent guide 1

L'acquisition de langues au sein du PEI 2

Modèle du PEI 2

Nature de l'acquisition de langues 4

L'acquisition de langues dans le continuum des programmes de l'IB 5

Objectifs globaux 8

Objectifs spécifiques 9

Enseignement et apprentissage avec des textes multimodaux 13

Planification de la progression de l'apprentissage 15

Apprentissage interdisciplinaire 19

Projets du PEI 21

Programme établi et enseigné 22

Aspects obligatoires 22

Planification du programme d'études des cours d'acquisition de langues 24

Enseignement et apprentissage par le biais de la recherche 30

Directives propres aux matières 37

Programme évalué 43

Alignement des objectifs spécifiques et des critères d'évaluation 43

Présentation des critères d'évaluation 45

Critères d'évaluation pour les cours d'acquisition de langues 46

Évaluation électronique du PEI 59

Annexes 73

Concepts connexes en acquisition de langues 73

Termes relatifs à l'acquisition de langues 75

Mots-consignes du PEI pour l'acquisition de langues 83

Bibliographie 85

Objectif du présent guide

Ce guide est à utiliser à partir de septembre 2020 ou janvier 2021, selon le début de l'année scolaire.

Ce document fournit un cadre à l'enseignement et à l'apprentissage des cours d'acquisition de langues du Programme d'éducation intermédiaire (PEI). Il doit être lu et utilisé conjointement avec le document intitulé *Le Programme d'éducation intermédiaire : des principes à la pratique* qui contient :

i. des informations d'ordre général relatives au programme ;

ii. le plan de travail des unités du PEI, ainsi que des directives concernant l'élaboration du programme d'études dans chacun des groupes de matières ;

iii. des informations détaillées sur les approches de l'apprentissage ;

iv. des conseils pour faciliter l'accès au programme et l'inclusion (y compris les aménagements destinés aux élèves ayant des besoins en matière de soutien à l'apprentissage) ;

v. une déclaration sur l'intégrité intellectuelle.

Dans les publications du PEI, les exigences sont présentées dans des encadrés semblables à celui-ci.

Ressources complémentaires

Du matériel de soutien pédagogique est disponible sur le Centre de ressources pédagogiques (https://resources.ibo.org/?lang=fr). Le matériel de soutien pédagogique pour l'acquisition de langues fournit des conseils sur l'élaboration du programme établi, enseigné et évalué. Il contient des exemples de bonnes pratiques, notamment des descriptions générales du groupe de matières, des tâches d'évaluation, des barèmes de notation et des travaux d'élèves annotés par des enseignants.

Dans le cadre d'un processus facultatif de révision de notation externe, les élèves ont la possibilité d'obtenir des **résultats de cours du PEI de l'IB** pour les cours d'acquisition de langues, selon les modalités présentées dans la section de ce guide consacrée à l'évaluation électronique. Ces résultats peuvent contribuer à l'obtention du **certificat du PEI de l'IB**. Vous trouverez de plus amples informations à ce sujet dans la publication annuelle intitulée *Procédures d'évaluation du Programme d'éducation intermédiaire*.

Diverses publications consacrées au PEI sont disponibles sur le magasin de l'IB, à l'adresse http://store.ibo.org.

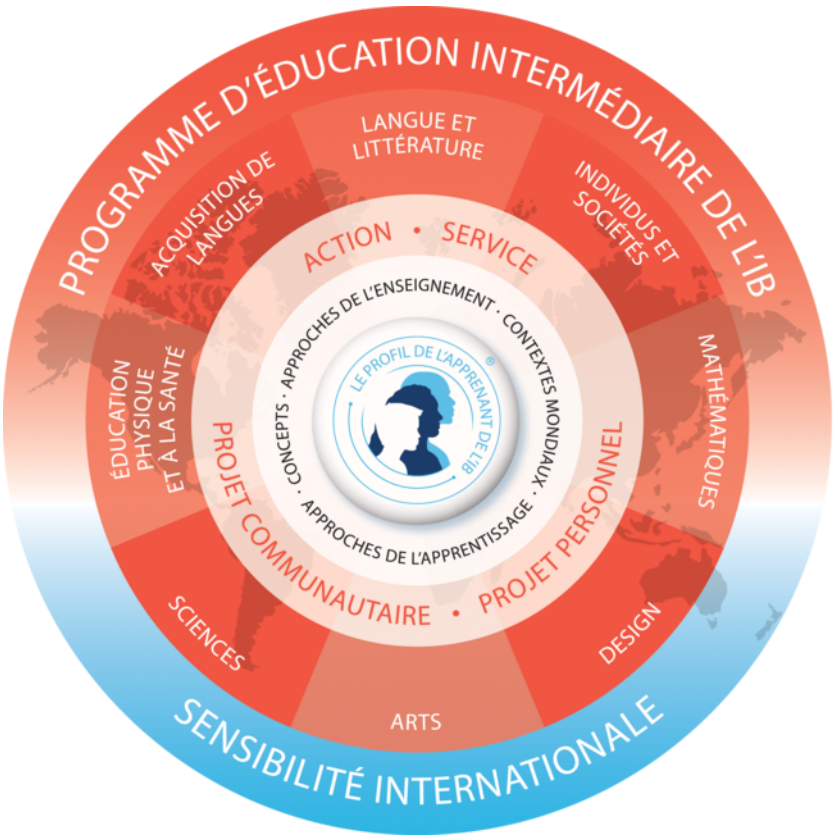
Remerciements

L'IB tient à exprimer sa reconnaissance aux écoles du monde de l'IB et à la communauté mondiale de professionnels de l'éducation qui ont généreusement contribué au développement du Programme d'éducation intermédiaire.

Modèle du PEI

Figure 1

Modèle du Programme d'éducation intermédiaire



Conçu pour des élèves âgés de 11 à 16 ans, le PEI fournit un cadre d'apprentissage qui les encourage à devenir des individus faisant preuve de créativité, de pensée critique et de réflexion. Ce programme accorde une place prépondérante au défi intellectuel, encourageant ainsi les élèves à établir des liens entre leur étude des disciplines scolaires traditionnelles et le monde réel. Il favorise le développement des compétences nécessaires à la communication, à la compréhension interculturelle et à l'engagement mondial, trois qualités essentielles pour des jeunes qui se préparent à devenir les chefs de file du monde de demain.

La souplesse qui caractérise le PEI permet aux établissements scolaires de répondre à la plupart des exigences pédagogiques nationales ou locales. Prenant appui sur les connaissances, savoir-faire et savoir-être développés dans le cadre du Programme primaire (PP) de l'IB, il prépare les élèves à relever les défis pédagogiques qui les attendent dans le cadre du Programme du diplôme de l'IB et du Programme à orientation professionnelle (POP) de l'IB.

Le PEI :

- contribue de façon globale au **bien-être** intellectuel, social, émotionnel et physique des élèves ;

- offre aux élèves des possibilités de développer les **connaissances, attitudes et compétences** nécessaires pour gérer des situations complexes et entreprendre des actions responsables dans le futur ;
- assure l'étendue et la profondeur des compréhensions acquises par les élèves à travers l'étude de **huit groupes de matières** ;
- impose aux élèves d'étudier au moins **deux langues** afin de les aider à comprendre leur propre culture et celles des autres ;
- donne aux élèves les moyens de prendre part à des activités de **service avec la communauté** ;
- contribue à préparer les élèves à l'**enseignement supérieur**, au **monde du travail** et à un **apprentissage tout au long de la vie**.

Nature de l'acquisition de langues

> Apprendre la langue d'une autre personne signifie prendre sa propre place dans la communauté humaine. Cela signifie se tourner vers les autres au-delà des frontières culturelles et linguistiques. La langue est bien plus qu'un système à expliquer : c'est notre lien le plus important avec le monde qui nous entoure, c'est la culture en mouvement, c'est l'interaction entre les personnes.
>
> Savignon (1983)

La capacité de communiquer de diverses façons dans plus d'une langue fait partie intégrante d'une éducation internationale mettant au premier plan le multilinguisme et la compréhension interculturelle, deux éléments occupant une place centrale dans la mission de l'IB.

> Dans tous les programmes de l'IB, les élèves sont tenus d'étudier plus d'une langue et d'être exposés à plus d'une langue d'instruction, car nous sommes convaincus que la communication dans plusieurs langues fournit d'excellentes occasions de développer la compréhension et le respect interculturels.
>
> *En quoi consiste le système éducatif de l'IB ?* (2013, mis à jour en 2017)

L'étude de langues supplémentaires dans le cadre du PEI donne l'occasion aux élèves de découvrir les caractéristiques, les processus et l'art du langage ainsi que le concept de culture, et de comprendre qu'il existe diverses façons de vivre, de se comporter et de voir le monde.

L'acquisition de la langue associée à une communauté, les possibilités d'explorer les perspectives culturelles de notre propre culture ainsi que celles des autres et de mener une réflexion sur ces dernières :

- sont valorisées car elles jouent un rôle central dans le développement de la pensée critique ; elles sont considérées comme essentielles pour cultiver l'ouverture interculturelle et la sensibilité internationale, et former des membres responsables au sein des communautés locales, nationales et mondiales ;
- sont essentielles à l'exploration et au maintien du développement personnel et de l'identité culturelle, et fournissent un cadre intellectuel soutenant le développement conceptuel ;
- contribuent grandement au développement global des élèves et au renforcement de l'aptitude à apprendre tout au long de la vie ;
- permettent aux élèves de développer les compétences en multilittératie et les attitudes nécessaires afin qu'ils puissent communiquer efficacement dans divers contextes mondiaux et acquérir une compréhension interculturelle.

Pour les aider à atteindre ces objectifs plus larges, le présent guide donne aux enseignants et aux élèves des objectifs globaux et spécifiques clairs pour les cours d'acquisition de langues du PEI, ainsi que des informations détaillées sur les aspects obligatoires de l'évaluation interne.

L'acquisition de langues dans le continuum des programmes de l'IB

Le continuum d'éducation internationale de l'IB favorise une progression de l'apprentissage pour les élèves âgés de 3 à 19 ans. Le cours d'acquisition de langues du PEI met à profit les expériences d'apprentissage des langues effectuées par les élèves durant leurs années d'enseignement primaire. Dans les écoles du monde de l'IB qui dispensent le PP, tous les élèves peuvent apprendre une langue supplémentaire à partir de l'âge de 7 ans. Dans le PEI, les élèves apprennent au moins deux langues et sont encouragés à en apprendre davantage. Leurs connaissances, leur compréhension conceptuelle et leurs compétences auront été développées dans le PP grâce à des modules de recherche transdisciplinaires ou à une recherche linguistique indépendante. Les six domaines de compétences en langue du PP – écoute, expression orale, lecture, écriture, observation et présentation – sont davantage développés au cours du PEI. Les élèves qui souhaiteront suivre le Programme du diplôme ou le Programme à orientation professionnelle (POP) auront des bases dans au moins une langue supplémentaire et auront élaboré une approche de l'apprentissage des langues fondée sur la recherche et la réflexion.

Le Programme du diplôme propose un vaste éventail de cours de langues répartis dans deux groupes :

- Études en langue et littérature (groupe 1) ;
- Acquisition de langues (groupe 2).

Les élèves du Programme du diplôme peuvent étudier :

- un cours du groupe de matières Études en langue et littérature (groupe 1) et un cours du groupe de matières Acquisition de langues (groupe 2)

  ou

- deux cours du groupe de matières Études en langue et littérature (groupe 1).

Les cours du groupe de matières Acquisition de langues du PEI et ceux du groupe Acquisition de langues du Programme du diplôme ont des objectifs communs, qui sont :

- d'aider les élèves à atteindre un bon niveau dans une langue supplémentaire et faire en sorte qu'ils parviennent à long terme à un multilinguisme ;
- de permettre aux élèves de développer des compétences d'apprentissage tout au long de leur vie ;
- d'encourager les élèves à prendre conscience des différents points de vue des individus provenant d'autres cultures et à les comprendre.

L'acquisition de langues dans le PEI est conçue de façon à encourager les élèves à respecter et à comprendre d'autres langues et cultures, et à leur fournir les compétences de base qui les aideront à poursuivre leur apprentissage des langues.

Le PEI structure l'apprentissage d'une langue supplémentaire selon différentes phases de manière à reconnaître et à mettre en avant la complexité et la diversité des profils linguistiques que présentent les élèves au sein des classes du PEI. Les élèves qui débutent ce programme peuvent avoir terminé l'une des cinq phases linguistiques du PP ou ne disposer d'aucune connaissance ou expérience préalables de la langue qu'ils souhaitent étudier dans le cadre du PEI.

Les parcours permettant d'étudier les langues après le PEI sont multiples ; par exemple, les phases 4, 5 et 6 permettent une transition en douceur des cours d'acquisition de langues du PEI vers les cours d'acquisition de langues (groupe 2) du Programme du diplôme et, pour certains élèves, vers ceux du groupe de matières Études en langue et littérature (groupe 1). Il est recommandé de planifier les cours d'acquisition de langues du PEI en tenant compte des parcours que pourront mener les élèves vers le Programme du diplôme, le POP ou leurs études ultérieures si l'établissement scolaire ne propose pas le continuum des programmes de l'IB.

Le cadre du PEI pour le groupe de matières Acquisition de langues est conçu pour refléter les compétences et les concepts que les élèves sont censés avoir acquis pour suivre les cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme et ceux du développement d'une langue seconde du POP. Les élèves du PEI qui étudieront ensuite dans le cadre du Programme du diplôme auront élaboré une approche de l'apprentissage de la langue fondée sur la recherche et la réflexion, mais aussi développé des compétences en multilittératie qu'ils pourront appliquer et enrichir dans le cadre de leurs cours de langue du Programme du diplôme.

Dans les quatre programmes de l'IB, l'apprentissage des langues est reconnu comme un processus de développement dans lequel les élèves ont la possibilité de s'appuyer sur leurs savoirs et leurs compétences préalables pour progresser vers la phase suivante du développement linguistique.

Les connaissances, compétences et attitudes que les élèves développent dans les cours d'acquisition de langues leur procurent des bases solides pour ces études ultérieures et les préparent à intégrer le monde du travail dans le domaine de l'économie mondiale et du commerce international.

La publication intitulée *Langue et apprentissage dans les programmes de l'IB* présente de façon claire et complète le continuum de la langue et de l'apprentissage au sein des quatre programmes de l'IB, ainsi que la pédagogie qui leur est commune dans ce domaine.

Le tableau 1 illustre des exemples de parcours au sein du continuum des programmes de l'IB permettant une progression du PEI vers les études en langue du Programme du diplôme ou du POP.

Remarque : ces parcours ne sont donnés qu'à titre indicatif. Il revient aux établissements scolaires de décider des exigences minimales pour la progression du PEI vers les cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme et ceux de développement d'une langue seconde du POP.

Tableau 1

Exemples de parcours au sein du continuum des programmes de l'IB

<table>
<tr><th>Début de la 1re année du PEI</th><th colspan="2">PEI</th><th>Programme du diplôme</th><th>POP</th></tr>
<tr><td rowspan="6">Pour déterminer un choix de cours adapté, les établissements scolaires pourront proposer des cours d'initiation à l'acquisition de langues dans le cadre du PEI sous forme de « ronde des langues », et tenir compte de l'apprentissage préalable en langues des élèves durant le cycle d'enseignement primaire.
Veuillez vous référer à la section de ce guide consacrée aux exigences du</td><td rowspan="2">Niveau débutant</td><td>Phase 1</td><td>Langue ab initio</td><td rowspan="6">Si un élève du POP suit un cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme, veuillez consulter les recommandations concernant les choix de cours adaptés pour le Programme du diplôme dans la colonne de gauche.
Si un élève du POP ne suit pas de cours d'acquisition de langues du Programme du diplôme, veuillez consulter les recommandations du guide de développement</td></tr>
<tr><td>Phase 2</td><td>Langue ab initio (dans de rares cas)
Langue B NM</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Niveau compétent</td><td>Phase 3</td><td>Langue B NM</td></tr>
<tr><td>Phase 4</td><td>Langue B NM/NS</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Niveau expérimenté</td><td>Phase 5</td><td>Langue B NM/NS
Langue A : littérature NM
Langue A : langue et littérature NM
Littérature et représentation théâtrale NM</td></tr>
<tr><td>Phase 6</td><td>Langue A : littérature NM/NS
Langue A : langue et littérature NM/NS
Littérature et représentation théâtrale NM</td></tr>
</table>

Début de la 1re année du PEI	PEI		Programme du diplôme	POP
programme établi et enseigné.				d'une langue seconde du POP.

Dans la mesure du possible, il est préférable que l'élève ait suivi le cours de langue et littérature du PEI pendant au moins un semestre avant de débuter les cours du Programme du diplôme énumérés dans le tableau 1.

Les élèves du PEI qui suivent un cours d'acquisition de langues en phase 6 ont la possibilité de se préparer et de s'inscrire au certificat bilingue du PEI délivré par l'IB, en passant deux examens de langue et littérature sur ordinateur.

Un élève qui atteint la phase 6 assez tôt dans le PEI (entre la 1re et la 3e année) pourra ensuite suivre un cours de langue et littérature dans la même langue en 4e et 5e année. Dans ce cas de figure, l'élève aura la possibilité de passer le certificat bilingue du PEI délivré par l'IB, qui comporte deux examens de langue et littérature sur ordinateur.

Objectifs globaux

Les objectifs globaux de toutes les matières du PEI énoncent ce que l'enseignant pourra aborder en classe et ce que les élèves pourront s'attendre à découvrir et à apprendre. Ces objectifs globaux suggèrent la progression en matière de compétences relevant de la multilittératie, de compréhension conceptuelle et de compréhension interculturelle qui pourra résulter de l'apprentissage chez l'élève.

Un objectif fondamental de l'enseignement et de l'apprentissage des langues est de permettre à l'élève de devenir un communicateur critique et compétent.

Les objectifs globaux de l'enseignement et de l'apprentissage des cours d'acquisition de langues du PEI consistent à amener les élèves à :

- acquérir la maîtrise d'une langue supplémentaire tout en les aidant à entretenir leur langue maternelle et le patrimoine culturel qui lui est associé ;
- développer du respect envers les divers patrimoines linguistiques et culturels, et à les comprendre ;
- développer les compétences de communication nécessaires pour poursuivre leur apprentissage des langues et pour l'étude, le travail et les loisirs dans une gamme de contextes authentiques et pour des buts et des destinataires divers ;
- développer des compétences en multilittératie grâce à l'utilisation d'un éventail d'outils d'apprentissage tels que le multimédia, dans les divers modes de communication ;
- développer une appréciation de divers textes littéraires et non littéraires et acquérir des techniques critiques et créatives pour comprendre et construire du sens ;
- reconnaître et utiliser la langue pour véhiculer la pensée et la réflexion, pour s'exprimer, pour apprendre dans d'autres matières et pour renforcer leur littératie ;
- comprendre la nature des langues et le processus d'apprentissage d'une langue, ce processus impliquant l'intégration d'éléments linguistiques, culturels et sociaux ;
- mieux comprendre les caractéristiques culturelles des communautés où la langue cible est parlée ;
- connaître et comprendre les différents points de vue des individus provenant de leur propre culture ou d'autres cultures pour encourager l'implication et l'action au sein de leur communauté et d'autres communautés ;
- aiguiser leur curiosité, leur intérêt et leur appréciation pour l'apprentissage des langues tout au long de leur vie.

Objectifs spécifiques

Dans le contexte du cadre établi pour le groupe de matières Acquisition de langues, faire preuve de compétences relevant de la multilittératie désigne la capacité à comprendre et à utiliser du texte oral, écrit et visuel se présentant dans un format papier ou électronique. Dans un texte, le sens est construit et représenté non seulement à l'aide du mode linguistique, mais aussi des modes visuel, auditif, gestuel et spatial (Evans *et al.*, 2008a, p. 2). Ces différents moyens doivent tous être compris en combinaison les uns avec les autres. Ils sont associés et incorporés de manière croissante pour créer du sens. La génération actuelle d'élèves est tenue d'intégrer une diversité de compétences de littératie et de prendre conscience des contextes culturels et linguistiques, qui sont de plus en plus complexes et variés, dans lesquels ils doivent communiquer et trouver du sens. Ces compétences en multilittératie exigent donc de comprendre du texte oral, écrit et visuel, mais aussi les interactions entre ces différents modes au sein d'un texte. Ceci suppose d'exercer des compétences de pensée critique pour trouver, évaluer et utiliser diverses sources d'information, sous forme numérique ou papier, afin de construire et d'intégrer des représentations pertinentes d'une question, d'un thème ou d'une situation donnée.

Les objectifs spécifiques des différents groupes de matières du PEI énoncent les buts spécifiques fixés pour l'apprentissage dans chacun de ces groupes. Ils définissent ce que l'élève sera capable d'accomplir grâce à l'étude de ces matières.

Le groupe de matières Acquisition de langues du PEI englobe les dimensions factuelles, conceptuelles, procédurales et métacognitives de la connaissance. L'élève développera sa connaissance et sa compréhension en :

- apprenant la langue ;
- apprenant grâce à la langue ;
- apprenant ce qu'est une langue (Halliday, 1985).

Ceci l'aidera ensuite à apprendre à apprendre. Les aspects cognitifs, linguistiques et socioculturels de la communication sont inhérents aux quatre objectifs spécifiques. L'élève acquiert des compétences pour communiquer de façon adéquate, précise et efficace dans un éventail de plus en plus large de contextes sociaux, culturels et scolaires, dans des buts d'une diversité croissante.

« Les processus facilitent la construction de nouvelles connaissances et compréhensions et jouent un rôle particulièrement important dans la langue et la communication » (Lanning, 2013, p. 19, traduction libre). Ils sont conçus pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences relevant de la multilittératie en développant leur littératie orale, visuelle et écrite.

Les objectifs spécifiques des cours d'acquisition de langues représentent certains des processus essentiels de la langue et sont organisés selon quatre processus de communication. Ils sont décrits ci-après.

A Compréhension orale

B Compréhension écrite

C Expression orale

D Expression écrite

Afin d'atteindre ces objectifs spécifiques, les enseignants doivent se concentrer sur chacune des macrocompétences en langue : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite, observation et interprétation. Bien que toutes ces compétences soient interconnectées, les enseignants peuvent, dans certains cas, décider de les aborder séparément.

Les objectifs spécifiques définis pour les trois niveaux des cours d'acquisition de langues sont énoncés dans le présent guide et doivent impérativement être utilisés. Lors de la planification des unités de travail, les objectifs spécifiques propres au niveau de compétence linguistique concerné doivent être indiqués.

Chaque objectif spécifique se compose de plusieurs aspects. Un aspect désigne un élément ou une indication concernant l'attente en matière d'apprentissage. Chaque aspect est un sous-ensemble de l'objectif spécifique à prendre en compte lors de la planification, de l'enseignement, de l'évaluation et de la transmission des résultats du développement linguistique et des capacités de communication de l'élève. Ces aspects se concentrent sur le but, le contexte, la maîtrise de la langue, la précision et l'aisance.

Tous les aspects de chaque objectif spécifique doivent être traités par le biais des unités planifiées pour chaque phase du cours, à **un niveau conceptuel et linguistique adapté à l'élève**. Tous les aspects des objectifs spécifiques définis pour l'unité doivent également être abordés grâce à la ou aux tâches réalisées dans le cadre de l'unité.

Les grilles d'évaluation tiennent compte des phases et sont organisées en trois niveaux pour aider les enseignants dans leurs tâches de planification, d'enseignement et d'évaluation. Les niveaux prévus sont « débutant », « compétent » et « expérimenté ».

Les objectifs spécifiques propres à chaque niveau de compétence linguistique sont directement liés aux critères d'évaluation du niveau concerné et sont présentés dans la section « Programme évalué » du présent guide.

Les groupes de matières **doivent** aborder **tous** les aspects de **chacun** des quatre objectifs spécifiques **au moins deux fois** lors de **chaque année** du PEI.

A Compréhension orale

La compréhension de la langue orale présente dans un texte multimodal englobe des aspects liés à la compréhension orale mais aussi à l'observation. Le processus amène les élèves à interpréter du texte oral et multimodal et à construire du sens à partir de ce texte pour comprendre comment les images et d'autres aspects relevant du mode spatial présentés avec du texte oral interagissent pour transmettre des idées, des valeurs et des attitudes. Pour aborder un texte, l'élève doit penser de manière créative et critique à ce qu'il voit et prendre conscience des points de vue, attitudes et références culturelles présentés dans le texte visuel. L'élève peut, par exemple, réfléchir sur les sentiments et les actions, s'imaginer dans la situation de quelqu'un d'autre ou acquérir de nouvelles perspectives et développer son empathie, selon ce qu'il a compris du texte.

Pour atteindre les objectifs globaux du groupe de matières Acquisition de langues, en fonction du niveau de compétence linguistique concerné, l'élève devra être capable d'accomplir ce qui suit.

- **Démontrer** sa compréhension des informations explicites et implicites énoncées à l'oral dans des textes multimodaux.
    - Quel est le contenu du texte ? Quels éléments de la langue orale se rapportent aux grandes idées et aux caractéristiques explicites du texte multimodal ? (le message peut être littéral – explicite – et implicite)
- **Démontrer** sa compréhension des conventions.
    - Quelles conventions linguistiques est-il possible d'entendre ? Par exemple : modes de salutation et formules de politesse.
    - Quelles conventions comportementales est-il possible d'observer ? Par exemple : code vestimentaire, gestuelle (se serrer la main, s'incliner).
- **Démontrer** sa compréhension des relations entre les différentes composantes des textes multimodaux.
    - Quelles sont les relations entre les différentes composantes des textes multimodaux ? Ont-elles un contexte commun ?

B Compréhension écrite

La compréhension de la langue écrite présente dans un texte multimodal englobe des aspects liés à la compréhension écrite mais aussi à l'observation. Les élèves sont amenés à construire du sens et à

interpréter les aspects écrits, spatiaux et visuels des textes pour comprendre comment les images présentées avec du texte écrit interagissent pour transmettre des idées, des valeurs et des attitudes. Pour aborder un texte, l'élève doit réfléchir de manière créative et critique sur ce qu'il lit et voit, et prendre conscience des points de vue, attitudes et références culturelles présentés dans le texte écrit. L'élève peut, par exemple, réfléchir sur les sentiments et les actions, s'imaginer dans la situation de quelqu'un d'autre, acquérir de nouvelles perspectives et développer son empathie, selon ce qu'il a compris du texte.

Pour atteindre les objectifs globaux du groupe de matières Acquisition de langues, en fonction du niveau de compétence linguistique concerné, l'élève devra être capable d'accomplir ce qui suit.

- **Démontrer** sa compréhension des informations explicites et implicites énoncées à l'écrit dans des textes multimodaux.
  - Quel est le contenu du texte ?
  - Quels éléments de la langue écrite se rapportent aux grandes idées et aux caractéristiques explicites du texte multimodal ? (le message peut être littéral – explicite – et implicite)
- **Démontrer** sa compréhension des conventions.
  - De quel type de texte s'agit-il ?
  - Quelles sont les conventions linguistiques utilisées dans le texte multimodal ? Par exemple, langage formel et informel, ponctuation, choix lexical.
  - Qu'est-ce que le texte cherche à communiquer ?
  - Qui est le destinataire visé ?
  - Quelles conventions textuelles sont utilisées dans le texte multimodal ? Par exemple, utilisation de la couleur, structure et présentation (agencement et organisation physique du texte).
- **Démontrer** sa compréhension des relations entre les différentes composantes des textes multimodaux
  - Ont-elles un contexte commun ?

C Expression orale

Dans les cours d'acquisition de langues, les élèves auront la possibilité de développer leurs compétences de communication en interagissant sur **un éventail de sujets d'intérêt personnel et de portée locale et mondiale**, en s'appuyant sur du **texte oral, écrit et visuel dans la langue cible** (textes multimodaux). Lorsqu'ils s'expriment à l'oral dans la langue cible, les élèves appliquent leur compréhension des concepts linguistiques et littéraires pour développer une variété de structures, de stratégies et de techniques avec une efficacité et une maîtrise croissantes. Il s'agit d'utiliser le système linguistique, et notamment la grammaire, la prononciation et le vocabulaire.

Pour atteindre les objectifs globaux du groupe de matières Acquisition de langues, en fonction du niveau de compétence linguistique concerné, l'élève devra être capable d'accomplir ce qui suit.

- **Utiliser** la langue orale pour communiquer et interagir avec les autres.
  - Quel est le rôle de l'élève en tant que locuteur ?
  - Quel est le contexte ?
  - Qui est le destinataire ?
  - Quel est le but de l'interaction ?
  - Quel est le message ?
- **Démontrer** sa capacité à s'exprimer à l'oral avec précision et aisance.
  - Dans quelle mesure la langue est-elle utilisée correctement ?
  - Dans quelle mesure la conversation dans la langue cible est-elle intelligible ?
- **Communiquer** de manière claire et efficace.
  - Dans quelle mesure l'élève communique-t-il les informations de manière efficace ?

- Dans quelle mesure les informations et les idées pertinentes sont-elles communiquées correctement et avec aisance ?

D Expression écrite

Cet objectif spécifique porte sur l'utilisation correcte et appropriée de la **langue cible à l'écrit**. Il implique la reconnaissance et l'utilisation de la langue en fonction du destinataire et du but : par exemple, la langue parlée à la maison, en classe ou dans des échanges formels et informels. Lorsqu'ils s'expriment à l'écrit dans la langue cible, les élèves appliquent leur compréhension de la langue, de la forme, du mode, du support et des concepts littéraires pour véhiculer des idées, valeurs et opinions de manière créative et pertinente. Ils développent une grande variété de structures en utilisant diverses stratégies (orthographe, grammaire, intrigue, personnage, ponctuation, voix, format, destinataire) et techniques avec une efficacité et une maîtrise croissantes.

Pour atteindre les objectifs globaux du groupe de matières Acquisition de langues, en fonction du niveau de compétence linguistique concerné, l'élève devra être capable d'accomplir ce qui suit.

- **Utiliser** la langue écrite pour communiquer avec les autres.
  - Quel est le rôle de l'élève en tant qu'auteur ?
  - Qui est le destinataire ?
  - Quel est le but du texte écrit ?
  - Quel est le message ?
- **Démontrer** une utilisation correcte des conventions linguistiques.
  - Dans quelle mesure la langue est-elle utilisée correctement ?
  - Dans quelle mesure est-elle compréhensible ?
- **Organiser** les informations à l'écrit.
  - L'élève utilise-t-il une présentation appropriée ?
  - Dans quelle mesure utilise-t-il les connecteurs logiques pour organiser le texte ?
- **Communiquer** les informations en tenant compte du destinataire et du but.
  - Comment les informations et les idées pertinentes sont-elles communiquées ?
  - Dans quelle mesure l'élève communique-t-il de manière efficace afin que le texte ait du sens pour le lecteur ?

Enseignement et apprentissage avec des textes multimodaux

La multimodalité implique qu'un message ou une composition fasse appel à des modes multiples. Par exemple, un dessin animé intégrera tout à la fois les modes visuel, auditif, gestuel et spatial. Pour naviguer dans des textes multimodaux, le lecteur devra tenir compte des éléments grammaticaux de la conception visuelle, en plus des structures, de la typographie et des éléments graphiques propres à la langue écrite. Les textes que nous utilisons, par exemple les livres, peuvent être considérés comme multimodaux si nous tenons compte de leurs éléments visuels et de leur composition graphique (New London Group, 1996/2000). Les manuscrits et les livres illustrés sont des exemples de textes hybrides qui réunissent l'art visuel et les mots écrits. La multimodalité est tout autour de nous : dans nos conversations, dans les programmes de télévision que nous regardons, sur Internet, et même dans les livres que nous lisons (Siegel, 2012).

Des avancées technologiques rapides et la diversité croissante des populations ont favorisé le développement des littératies multiples et des textes multimodaux. Ceci signifie que les élèves et les enseignants ont accès à une variété grandissante et changeante de textes, dans les établissements scolaires mais aussi dans d'autres contextes socioculturels. Cette prolifération de textes peut amener les élèves et les enseignants à les aborder de manières nouvelles et intéressantes, au-delà du simple fait d'y accéder. Ceci suppose de partir d'une compréhension et d'un langage communs aux élèves et aux enseignants sur les textes multimodaux.

Exemple

> Reconceptualiser la compréhension et l'expression écrites et utiliser les termes « consommation » et « production » plutôt que « lecture » et « écriture » lors de discussions sur les interactions avec le texte.
>
> Bull et Anstey (2019, traduction libre)

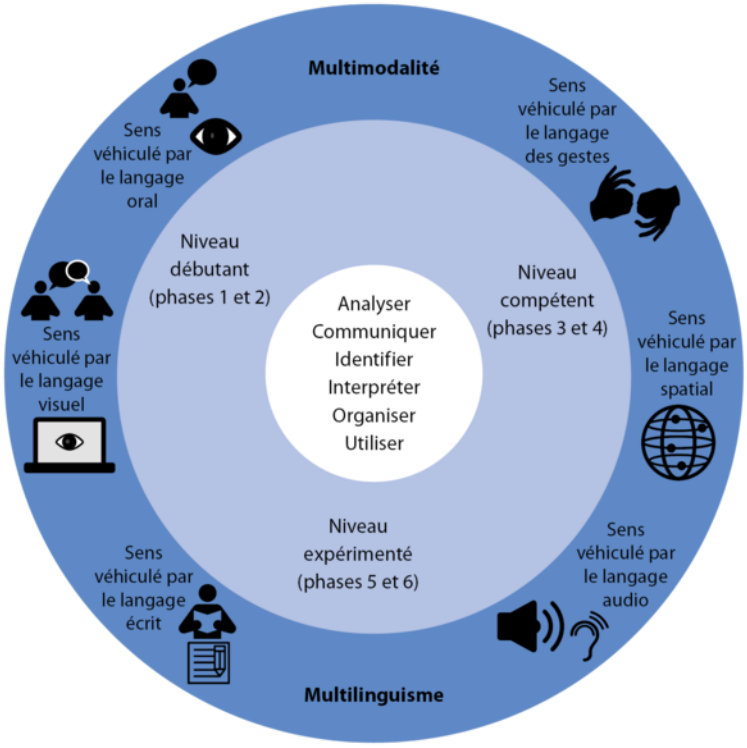
À la différence des modes de représentation temporels tels que ceux que l'on trouve dans les textes écrits, les modes de représentation spatiaux qui s'appuient par exemple sur l'aspect visuel ou les images, sont perçus immédiatement d'un seul bloc par le « lecteur » alors que les modes de représentation temporels se déploient peu à peu, comme l'illustre l'exemple suivant.

> La question implicite posée par la représentation à l'oral et à l'écrit est la suivante : que s'est-il passé, et dans quel ordre ?
>
> La question implicite posée par une représentation en image serait plutôt : quels sont les éléments saillants de l'univers qui nous est présenté dans cette image, et quelles relations ces éléments ont-ils entre eux ?
>
> Kress (2012, traduction libre)

Les enseignants d'acquisition de langues sont encouragés à mener des recherches collaboratives sur ces notions fondamentales pour pouvoir déterminer plus facilement la finalité d'un texte spécifique avant de l'utiliser pour l'enseignement et l'apprentissage. Ce processus de recherche peut aussi être amélioré en posant des questions clés pour aborder les textes multimodaux. Ces questions pourront être utilisées dans des discussions entre enseignants, entre enseignants et élèves, et par les élèves eux-mêmes. Ce recours au dialogue améliore l'enseignement et l'apprentissage en matière de littératies multiples et de multimodalité.

Figure 2

Littératies multiples et multimodalité



Compréhension orale

- Films
- Balados (podcasts)
- Émissions radiophoniques
- Programmes télévisés
- Vidéos musicales
- Émissions-débats
- Débats
- Théâtre enregistré
- Représentations
- Conférences
- Démonstrations
- Commentaires sportifs
- Annonces
- Prévisions météorologiques
- Blogs vidéo

Compréhension écrite

- Pancartes/panneaux
- Magazines
- Journaux
- Programmes
- Menus
- Étiquettes/libellés
- Courriels
- Sites Internet
- Poésie
- Instructions
- Cartes géographiques
- Recettes
- Textos
- Publications de blog

Expression orale

Les textes utilisés pour produire une tâche d'expression orale intègrent des modes tels que les modes visuel et spatial. Par exemple, un texte écrit succinct (légende) avec un ou plusieurs visuels, images ou photographies.

Expression écrite

Les textes produits pour la tâche de compréhension écrite intègrent d'autres modes tels que les modes visuel et spatial. Par exemple, un texte écrit accompagné d'images ou un texte écrit mis en page.

Planification de la progression de l'apprentissage

L'enseignement et l'apprentissage des cours d'acquisition de langues s'organisent en trois niveaux de compétence linguistique. Chaque niveau comporte deux phases. Il existe donc six phases au total. Ces phases constituent un continuum de développement pour l'apprentissage d'une langue **supplémentaire**. En fonction de leur expérience préalable dans l'apprentissage d'une langue supplémentaire, les élèves peuvent commencer ou terminer leurs cours d'acquisition de langues dans n'importe quelle phase du continuum.

Objectifs spécifiques pour chacun des niveaux des cours d'acquisition de langues

La section qui suit le tableau ci-dessous précise les signes de progression identifiables.

Tableau 2

Objectifs spécifiques pour les niveaux « débutant », « compétent » et « expérimenté » des cours d'acquisition de langues

	Niveau débutant Phases 1 et 2	Niveau compétent Phases 3 et 4	Niveau expérimenté Phases 5 et 6
	Pour atteindre les objectifs globaux des cours d'acquisition de langues, les élèves devront être capables :	Pour atteindre les objectifs globaux des cours d'acquisition de langues, les élèves devront être capables :	Pour atteindre les objectifs globaux des cours d'acquisition de langues, les élèves devront être capables :
Objectif spécifique A : compréhension orale			
i.	d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, informations complémentaires) dans un large éventail de textes authentiques simples ;	d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, informations complémentaires) dans un large éventail de textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ;	d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, informations complémentaires) dans un large éventail de textes authentiques complexes ;
ii.	d'analyser les conventions dans un large éventail de textes authentiques simples ;	d'analyser les conventions dans un large éventail de textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ;	d'analyser les conventions dans un large éventail de textes authentiques complexes ;
iii.	d'analyser les liens entre un large éventail de textes authentiques simples.	d'analyser les liens entre un large éventail de textes authentiques simples et entre quelques textes authentiques complexes.	d'analyser les liens entre un large éventail de textes authentiques complexes.
Objectif spécifique B : compréhension écrite			
i.	d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, informations	d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, informations	d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, informations

	Niveau débutant Phases 1 et 2	Niveau compétent Phases 3 et 4	Niveau expérimenté Phases 5 et 6
	complémentaires) dans un large éventail de textes authentiques simples ;	complémentaires) dans un large éventail de textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ;	complémentaires) dans un large éventail de textes authentiques complexes ;
ii.	d'analyser les conventions dans un large éventail de textes authentiques simples ;	d'analyser les conventions dans un large éventail de textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ;	d'analyser les conventions dans un large éventail de textes authentiques complexes ;
iii.	d'analyser les liens entre un large éventail de textes authentiques simples.	d'analyser les liens entre un large éventail de textes authentiques simples et entre quelques textes authentiques complexes.	d'analyser les liens entre un large éventail de textes authentiques complexes.
Objectif spécifique C : expression orale			
i.	d'utiliser un vocabulaire très varié ;	d'utiliser un vocabulaire très varié ;	d'utiliser un vocabulaire très varié ;
ii.	d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;	d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;	d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;
iii.	d'utiliser une prononciation et une intonation claires qui facilitent la compréhension ;	d'utiliser une prononciation et une intonation claires qui facilitent la compréhension ;	d'utiliser une prononciation et une intonation claires qui facilitent la compréhension ;
iv.	de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises de manière claire et efficace.	de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises de manière claire et efficace.	de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises de manière claire et efficace.
Objectif spécifique D : expression écrite			
i.	d'utiliser un vocabulaire très varié ;	d'utiliser un vocabulaire très varié ;	d'utiliser un vocabulaire très varié ;
ii.	d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;	d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;	d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;
iii.	d'organiser les informations de manière efficace et cohérente à l'aide d'une présentation appropriée en utilisant un large éventail de connecteurs logiques simples ;	d'organiser les informations de manière efficace et cohérente à l'aide d'une présentation appropriée en utilisant un large éventail de connecteurs logiques simples et complexes ;	d'organiser les informations de manière efficace et cohérente à l'aide d'une présentation appropriée en utilisant un large éventail de connecteurs logiques complexes ;
iv.	de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises en tenant clairement compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.	de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises en tenant clairement compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.	de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises en tenant clairement compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.

Progression dans les niveaux

Au fil de leur progression tout au long des trois niveaux et des six phases, les élèves sont amenés à développer leur capacité à communiquer **de façon adéquate et efficace** dans un éventail de plus en plus large de **contextes sociaux, culturels et scolaires**, dans des **buts et pour des destinataires de plus en plus divers**. Les signes de cette évolution sont :

- la diversité et la complexité du vocabulaire et des structures utilisées ;
- l'éventail de situations dans lesquelles la langue est utilisée ;
- l'augmentation de la longueur du texte oral, lu et écrit ;
- l'augmentation de la complexité du texte oral, vu, lu et écrit ;
- la variété croissante des formes de textes fictionnels et non fictionnels traités.

Les compétences et le niveau cognitif exigés augmentent parallèlement au développement de la compréhension de la langue par les élèves. Ces exigences sont exprimées sous la forme de mots-consignes. Le tableau 3 illustre cette progression de l'apprentissage d'une langue supplémentaire dans le cadre du PEI.

Tableau 3

Progression de l'apprentissage d'une langue supplémentaire

Aspects des objectifs spécifiques	Niveau débutant	Niveau compétent	Niveau expérimenté
Situations (contexte)	Un éventail de contextes interpersonnels et culturels en lien avec l'élève, ses proches et son environnement immédiat.	Un éventail de contextes interpersonnels et culturels, y compris un éventail de situations inconnues.	Un large éventail de contextes interpersonnels et culturels, y compris des thèmes pertinents au niveau personnel, scolaire et mondial.
Usage de la langue :			
i) vocabulaire	Utilise un vocabulaire très varié.	Utilise un vocabulaire très varié.	Utilise un vocabulaire très varié.
ii) structures grammaticales	Utilise des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte.	Utilise des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte.	Utilise des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte.
Textes multimodaux :			
Textes	Un large éventail de textes multimodaux authentiques simples.	Un large éventail de textes multimodaux authentiques simples et quelques textes multimodaux authentiques complexes.	Un large éventail de textes multimodaux authentiques complexes.
Modes	Des modes distincts simples. Par exemple, une image et sa légende ou un visuel qui correspond au texte oral.	Des modes distincts simples et quelques modes distincts complexes.	Des modes distincts complexes. Par exemple, chacun des modes utilisés dans le texte distinct doit être compris en tant que tel, puis la signification du texte entier doit être synthétisée.
Production de sens dans les	• Aperçu, identification et désignation	• Aperçu, identification et désignation	• Aperçu, identification et désignation

Aspects des objectifs spécifiques	Niveau débutant	Niveau compétent	Niveau expérimenté
textes multimodaux	• Recherche et utilisation d'informations • Établissement de liens • Interprétation • Analyse	• Recherche et utilisation d'informations • Établissement de liens • Interprétation • Analyse	• Recherche et utilisation d'informations • Établissement de liens • Interprétation • Analyse • Évaluation
Interaction	Échanges élémentaires non préparés.	Interaction authentique/ spontanée.	Interaction authentique/ spontanée.
Communication (aisance)	Compréhensible, avec des erreurs possibles. Précision croissante, avec des erreurs occasionnelles. Précise et fluide, avec de rares erreurs.		
Mots-consignes dans les critères d'évaluation	• Analyser • Communiquer • Identifier • Interpréter • Organiser • Utiliser Veuillez consulter la liste complète des autres mots-consignes utilisés pour les cours d'acquisition de langues du PEI. Il convient également de tenir compte des sous-domaines de compétences liés à ces mots-consignes durant l'enseignement et l'apprentissage.		

Apprentissage interdisciplinaire

L'enseignement et l'apprentissage interdisciplinaires forment un programme d'études connexe qui est adapté aux besoins des élèves du PEI en matière de développement. Il prépare les élèves à poursuivre des études au niveau supérieur ainsi qu'à la vie dans un monde de plus en plus interconnecté.

L'enseignement et l'apprentissage interdisciplinaires sont ancrés dans les différentes matières, mais élargissent la compréhension propre à la discipline de façon :

- **cohésive** – en rassemblant des concepts, des compétences ou des modes de communication relevant d'au moins deux groupes de matières, disciplines ou domaines d'expertise reconnus pour développer de nouvelles perspectives ou compréhensions ;
- **significative** – en associant des disciplines pour résoudre des problèmes concrets, créer des produits ou traiter des questions complexes de façons qui n'auraient sans doute pas été possibles en ne recourant qu'à une seule discipline.

L'apprentissage interdisciplinaire peut et doit avoir lieu au sein des matières ; les concepts et les contextes mondiaux du PEI fournissent les outils nécessaires pour faciliter les occasions de transfert (même si ce n'est pas l'élément central). Les unités interdisciplinaires donnent également aux enseignants la possibilité d'effectuer un tel transfert, car elles visent à développer une compréhension conceptuelle nouvelle à l'aide de connaissances d'une multitude de disciplines.

Au sein des unités interdisciplinaires, le PEI se base sur des concepts et des contextes pour permettre une intégration et un transfert efficaces des connaissances entre les groupes de matières et les disciplines. Le document intitulé *Enseignement et apprentissage interdisciplinaires dans le cadre du PEI* fournit davantage de renseignements. Il propose notamment un processus détaillé pour la planification de ces unités et des critères pour évaluer la compréhension interdisciplinaire.

Il incombe aux établissements proposant le PEI de faire en sorte que les élèves participent à au moins une unité interdisciplinaire planifiée collectivement chaque année du programme en intégrant des disciplines d'un ou de plusieurs groupes de matières.

Les cours d'Acquisition de langues offrent de nombreuses possibilités d'enseignement et d'apprentissage interdisciplinaires au sein des unités de matières ou en tant qu'unités interdisciplinaires adaptées. Les unités interdisciplinaires menées dans le cadre de ce groupe de matières pourraient comprendre des recherches portant sur :

- les formes d'art visuel et d'art d'interprétation issues de la culture de la langue étudiée (arts) ;
- les produits multimédias interactifs pouvant être utilisés pour communiquer des concepts linguistiques (design) ;
- les sports et les jeux issus de la culture de la langue étudiée (éducation physique et à la santé) ;
- l'interprétation de concepts tels que celui de temps, lieu et espace dans le contexte culturel de la langue étudiée (individus et sociétés) ;
- les choix faits pour devenir entrepreneurs dans le contexte de la langue étudiée (individus et sociétés, économie) ;
- les facteurs de bien-être qui ont une incidence sur la satisfaction de vie dans la culture de la langue étudiée (éducation physique et à la santé).

Un véritable apprentissage interdisciplinaire requiert en principe une réflexion critique et une planification collective détaillée. Les enseignants et les élèves peuvent toutefois établir des liens interdisciplinaires dans le cadre d'activités d'apprentissage et de conversations menées de façon spontanée.

Il incombe à tous les enseignants du PEI de mettre au point des possibilités d'enseignement et d'apprentissage interdisciplinaires continues et constructives dans leurs disciplines ainsi que dans le cadre des unités interdisciplinaires.

Projets du PEI

Le projet communautaire du PEI (pour les élèves de 3e et 4e années) et le projet personnel du PEI (pour les élèves de 5e année) ont pour but d'encourager la réalisation d'une recherche soutenue en vue d'acquérir de nouvelles connaissances et d'approfondir la compréhension. Ces projets, qui marquent l'aboutissement d'une année, permettent aux élèves de prendre confiance en leur capacité à apprendre tout au long de leur vie en faisant preuve d'intégrité. Ils améliorent leur aptitude à appréhender leur propre apprentissage, à communiquer de manière efficace et à être fiers de leurs réalisations.

Les cours d'acquisition de langues aident les élèves à développer des approches de l'apprentissage essentielles qui leur permettront de réussir et de s'épanouir dans les projets du PEI. Ce groupe de matières procure aux élèves d'importantes occasions de mettre en pratique leurs compétences liées aux approches de l'apprentissage, en particulier en ce qui concerne les compétences de communication.

Les cours d'acquisition de langues fournissent de nombreuses possibilités d'apprentissage par l'action. Ils peuvent inspirer des projets communautaires et des projets personnels ayant pour objectif :

- de mettre au point une série de leçons pour un cours de langue étudié en autodidaxie dans la langue cible étudiée par l'élève ;
- de créer une campagne de sensibilisation portant sur une question de portée personnelle, locale ou mondiale, et de la mener dans plusieurs langues, y compris dans la langue cible étudiée par l'élève ;
- d'écrire un livre de contes et de mettre en place un programme de tutorat en lecture dans la langue cible à l'intention des jeunes apprenants de la communauté scolaire ;
- de concevoir un livre de recettes reflétant le patrimoine culturel de la langue cible étudiée par l'élève.

Pour en savoir plus, veuillez consulter le *Guide du projet personnel* et le *Guide du projet communautaire*, tous deux disponibles sur le Centre de ressources pédagogiques sous Ressources du PEI.

Aspects obligatoires

Les cours d'acquisition de langues du PEI sont une composante obligatoire du PEI à chaque année du programme.

Les établissements doivent enseigner de façon continue au moins deux langues à chaque année du PEI.

Les élèves **doivent** avoir la possibilité d'étudier au moins :

- une langue supplémentaire (ou une deuxième langue dans le groupe de matières Langue et littérature) sans interruption pendant chacune des années du PEI ;
- la même langue supplémentaire lors de chaque année du PEI, ou d'atteindre un niveau de compétence linguistique satisfaisant en phase 4 afin de suivre l'apprentissage d'une autre langue. (Chaque établissement est libre de déterminer la note finale jugée satisfaisante pour autoriser les élèves à suivre l'apprentissage d'une autre langue.)

L'IB recommande fortement que, dans la mesure du possible, les élèves s'efforcent de devenir plurilingues en cherchant à :

- atteindre les objectifs spécifiques du groupe de matières Langue et littérature dans leurs deux langues ;
- entretenir et développer leur langue maternelle en l'étudiant dans le cadre des langues proposées.

Les établissements scolaires sont tenus d'allouer le nombre d'heures d'enseignement nécessaire pour répondre aux exigences des cours d'acquisition de langues du PEI.

Le PEI impose un minimum de **50 heures** d'enseignement pour chacun des groupes de matières lors de chaque année du programme.

En pratique, il s'avère souvent nécessaire d'y consacrer davantage de temps non seulement pour satisfaire aux objectifs globaux et aux objectifs spécifiques du groupe de matières concerné, mais également pour permettre aux disciplines d'être enseignées en parallèle et dans la durée, afin de faciliter l'étude interdisciplinaire.

En ce qui concerne les élèves qui souhaitent obtenir les résultats de cours du PEI de l'IB afin de pouvoir prétendre à l'obtention du certificat du PEI de l'IB, le minimum d'heures d'enseignement recommandé pour le cours d'acquisition de langues est de 70 heures pour chacune des deux dernières années du programme (4e et 5e années du PEI).

Compte tenu des objectifs spécifiques et du niveau attendu dans chacune des phases des cours d'acquisition de langues du PEI, un nombre d'heures d'enseignement par an supérieur au minimum indiqué ci-dessus est recommandé. Ce nombre peut varier en fonction de la situation géographique de l'établissement, des connaissances des élèves et du fait que la langue supplémentaire étudiée est ou n'est pas la langue d'enseignement de l'établissement. (Si la langue étudiée est différente de la langue d'enseignement, il se peut que les établissements doivent envisager d'attribuer un nombre d'heures plus important.) Les établissements doivent s'assurer que les élèves ont suffisamment de temps et reçoivent un enseignement **continu** pour pouvoir atteindre les objectifs spécifiques fixés pour ce groupe de matières.

Le cours d'acquisition de langues doit présenter un défi linguistique et scolaire aux élèves pour leur permettre de bénéficier de la meilleure expérience d'enseignement possible. Il faut leur donner la possibilité de développer au maximum leurs compétences linguistiques et de progresser entre les différentes phases au cours du PEI.

Si certains élèves ont pour langues supplémentaires la langue d'enseignement de l'établissement et la langue étudiée dans le cours d'acquisition de langues, les établissements doivent fournir une stratégie

efficace pour aider au développement de cette langue. Veuillez vous reporter au document *Apprendre dans une langue différente de sa langue maternelle dans le cadre des programmes de l'IB* pour plus d'informations.

Lors de la mise en place d'une structure pour le cours et de la mise en œuvre des cours d'acquisition de langues dans l'établissement, il revient aux enseignants de répartir les élèves dans les différentes phases, de déterminer la progression et d'indiquer le parcours adapté à ces derniers.

« Ronde des langues »

L'IB encourage les établissements à conseiller leurs élèves sur le choix des cours d'acquisition de langues **avant** le début du PEI. Voici quelques exemples de bonnes pratiques :

- soumettre les élèves à un test visant à déterminer la phase dans laquelle ils se trouveront pour poursuivre l'apprentissage d'une langue suite à une expérience préalable ;
- organiser une séance de présentation intitulée « Introduction au PEI » dans le cadre du processus d'inscription afin de fournir des informations sur les cours d'acquisition de langues ;
- mettre en place une « ronde des langues » durant la dernière année du programme d'enseignement primaire, dans le cadre de laquelle les élèves auront la possibilité de participer à une brève introduction de chaque cours d'acquisition de langues dispensé dans le cadre du PEI.

Si les circonstances locales l'exigent, les établissements peuvent proposer des cours d'initiation à l'acquisition de langues dans le cadre du PEI. Le cas échéant, le ou les cours peuvent être structurés sous la forme d'une « ronde des langues », sous réserve de remplir les conditions énoncées ci-après.

- Le ou les cours d'initiation ne peuvent être proposés qu'en 1re année du PEI.
- Au total, le nombre d'heures consacrées aux cours d'initiation doit respecter le nombre minimum d'heures d'enseignement requis pour le groupe de matières (50 heures).
- Le même nombre d'heures d'enseignement doit être consacré à chacune des langues proposées dans le cadre de la ronde. Dans l'idéal, toutes les langues doivent être enseignées simultanément.
- Tous les cours d'initiation aux langues doivent être achevés avant que les élèves choisissent le cours d'acquisition de langues qu'ils suivront jusqu'à la fin du PEI.

Une fois les cours d'initiation terminés, les élèves doivent choisir l'une des langues proposées dans le cadre de la ronde et poursuivre l'étude de cette même langue tout au long du programme, ou jusqu'à ce qu'ils aient atteint un niveau de compétence satisfaisant en phase 4 pour pouvoir commencer l'apprentissage d'une autre langue.

Planification du programme d'études des cours d'acquisition de langues

Intégration des connaissances, des compétences et de la compréhension dans les cours d'acquisition de langues

Les écoles du monde de l'IB doivent élaborer et structurer des cours d'acquisition de langues du PEI qui permettent aux élèves d'atteindre les objectifs globaux et spécifiques du programme. Selon les circonstances qui leur sont propres, notamment les exigences des programmes d'études locaux et nationaux, les établissements décident de l'organisation des cours d'acquisition de langues dans leur structure.

Les normes de mise en œuvre et applications concrètes spécifiques au PEI exigent des établissements qu'ils facilitent et encouragent la planification collective à des fins de développement et de révision du programme d'études.

Lors de la planification d'unités de travail portant sur les objectifs spécifiques des cours d'acquisition de langues du PEI, les enseignants devront préciser ce que les élèves devront **connaître** (connaissances factuelles telles que les règles de grammaire, le vocabulaire spécifique au sujet, les faits et éléments culturels) et ce que les élèves devront **comprendre** (connaissances conceptuelles telles que les principes et les grandes idées qui découlent du sujet étudié, ou les caractéristiques et processus linguistiques) afin de **communiquer** dans la langue cible. Les concepts constituent les bases dont les élèves auront besoin pour transposer et appliquer leurs connaissances et leur compréhension dans divers contextes, de même que pour communiquer ces connaissances et cette compréhension dans des situations familières et inhabituelles.

Pour atteindre les objectifs d'apprentissage de la langue, les élèves prennent part à de multiples processus productifs, réceptifs et interactifs dans les domaines de la communication orale, visuelle et écrite. Ces processus sont souvent menés sous la forme de processus d'interaction et d'échange ayant lieu d'une manière simultanée plutôt que comme des compétences distinctes. L'élève reçoit, construit, crée et partage du sens, en utilisant la langue pour échanger avec les autres, pour établir des liens entre ses expériences et celles des autres, et pour communiquer un message. Bien que les enseignants puissent planifier et enseigner les compétences spécifiques séparément et de manière explicite (telles qu'elles sont organisées dans les objectifs spécifiques), les élèves démontreront leur compréhension en appliquant et en utilisant divers processus linguistiques combinés dans une gamme de situations authentiques, par exemple :

- demander et donner des informations ;
- donner et recueillir des idées et des points de vue ;
- créer et partager une suggestion, une solution ou une histoire ;
- comprendre un message ou une idée et y répondre ;
- écouter un problème et en discuter ;
- observer et interpréter une idée ou une question présentée.

Afin d'atteindre les objectifs spécifiques des cours d'acquisition de langues du PEI, les enseignants doivent se concentrer sur chacune des macrocompétences de la langue : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Ils doivent aussi s'assurer que les unités qu'ils planifient fournissent aux élèves de nombreuses occasions de développer et de mettre en pratique toutes ces compétences.

Répartition des élèves

La répartition des élèves est liée à la connaissance de leur profil linguistique. Les établissements doivent pour cela créer une fiche d'identité linguistique que les élèves et leur famille pourront remplir au début du PEI. Ces renseignements aideront les enseignants de langue et tous les enseignants à connaître et à comprendre le contexte, l'expérience et les besoins linguistiques de l'élève. Les établissements peuvent également mettre au point un test pour déterminer la phase ou le cours de langue que l'élève suivra au sein de l'établissement. La fiche d'identité linguistique pourrait être le premier document recueilli pour le dossier linguistique.

Le **tableau global des niveaux de compétences pour les cours d'acquisition de langues du PEI** (tableau 4 dans la présente section), le tableau de progression des compétences et les grilles de critères d'évaluation constituent des outils utiles pour faciliter la répartition des élèves dans les cours de langue qui leur conviennent le mieux et déterminer leur progression dans l'apprentissage de la langue.

Phases

L'enseignement et l'apprentissage des cours d'acquisition de langues s'organisent en trois niveaux de compétence linguistique. Chaque niveau comporte deux phases. Il existe donc six phases au total. Les phases ne correspondent pas aux groupes d'âge ni à des années spécifiques du PEI. Lors de la planification du programme d'études des cours d'acquisition de langues, les enseignants doivent décider de la phase la plus adaptée à chaque élève ou groupe d'élèves. Pour ce faire, ils devront s'appuyer sur la phase que les élèves pourront atteindre d'ici la fin du programme, ainsi que sur les parcours proposés aux élèves en matière d'apprentissage de la langue.

Il revient à l'établissement de décider de la manière de répartir les élèves dans les six phases. Il est cependant **essentiel de tenir compte en priorité des niveaux de compétence pour garantir des écarts raisonnables et des combinaisons gérables au sein d'une même classe**. L'établissement doit prendre en considération le fait qu'il est exigé de l'enseignant qu'il se concentre sur les besoins de tous les élèves et qu'il planifie des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage appropriées pour tous. Les enseignants doivent tenir compte des recommandations suivantes :

- les élèves doivent être regroupés dans une classe correspondant à deux phases consécutives au maximum ;
- les élèves n'ayant aucun acquis préliminaire dans la langue supplémentaire qu'ils souhaitent étudier dans le cadre du PEI doivent commencer en phase 1 ;
- les élèves suivant un cours d'acquisition de langues en phase 5 ou 6 doivent consacrer un certain nombre d'heures au développement de certaines des compétences fondamentales requises dans le cours de langue et littérature ;
- la phase 6 ne constituera pas le niveau final pour la majorité des élèves.

Par exemple :

- les élèves de niveau débutant peuvent être regroupés dans une classe associant les phases 1 et 2 ;
- les élèves de niveau intermédiaire ou compétent peuvent être regroupés dans une classe associant les phases 2 et 3 ou dans une classe associant les phases 3 et 4 ;
- les élèves expérimentés peuvent être regroupés dans une classe associant les phases 4 et 5 ou dans une classe associant les phases 5 et 6.

Les établissements peuvent aussi choisir de proposer uniquement les phases 2, 4 et 6 ou les phases 1, 3 et 5, selon que :

- l'établissement a un programme en trois, quatre ou cinq ans ;
- les élèves commencent l'étude de la langue supplémentaire quand ils débutent le PEI.

Les enseignants peuvent trouver utile de placer des élèves dans une phase antérieure afin d'assurer une transition avant de les regrouper dans deux phases consécutives plus larges.

- Par exemple, un certain nombre d'élèves, regroupés dans une classe associant les phases 2 et 3, suivent les objectifs spécifiques et les activités d'apprentissage de la phase 1. Après un certain temps, au cours du trimestre ou du semestre scolaire, les élèves de la phase 1 fusionnent avec le groupe correspondant aux phases 2 et 3.
- Un élève peut terminer le programme dans n'importe quelle phase en fonction de ses progrès et des résultats qu'il aura atteints au cours de chaque année.
- Dans la plupart des cas, à l'issue de la phase 4, les élèves auront atteint un niveau équivalent à au moins quatre ans d'étude de la langue supplémentaire.
- Les trois niveaux d'évaluation (débutant, compétent et expérimenté) doivent être utilisés pour évaluer les élèves.
- Les établissements scolaires ont aussi la possibilité de développer des grilles d'évaluation qui doivent tenir compte du tableau global des niveaux de compétence pour les cours d'acquisition de langues du PEI et des objectifs spécifiques pour les trois niveaux d'évaluation.

Les phases choisies doivent offrir à l'élève :

- un cours représentant un niveau de difficulté scolaire suffisant ;
- les meilleures possibilités de satisfaire aux exigences de la matière ;
- les parcours les plus adaptés à la suite de ses études.

Progression

Une fois les élèves répartis dans les différentes phases, les enseignants doivent planifier et articuler le cours verticalement de manière à ce que les unités de travail permettent aux élèves :

- de comprendre les objectifs globaux de l'apprentissage de la langue cible ;
- d'atteindre les objectifs spécifiques du niveau de compétence linguistique concerné ;
- de parvenir au niveau de compétence linguistique correspondant aux capacités de l'élève à la fin du PEI.

Le tableau 3 « Progression de l'apprentissage d'une langue supplémentaire » et le tableau 4 présentant les niveaux de compétence pour les cours d'acquisition de langues du PEI aideront les enseignants dans ce travail de planification. Ils doivent aussi tenir compte de la planification verticale mise en place par l'établissement, ainsi que des autres domaines du programme d'études.

Les activités d'apprentissage évaluées de manière formative ou sommative fournissent des preuves essentielles des progrès et des accomplissements des élèves.

Parcours

Lors de l'organisation et de la planification du cours, les enseignants doivent garder à l'esprit :

- les possibilités d'apprentissage des langues dans le Programme du diplôme, le POP ou d'autres programmes que les élèves pourront suivre par la suite ;
- les exigences minimales de l'établissement pour la progression d'une année scolaire à l'autre ;
- une éventuelle progression vers le cours de langue et littérature du PEI ;
- les aspects obligatoires régissant la sanction officielle des études par l'IB.

Les **phases**, le **tableau global des niveaux de compétences pour les cours d'acquisition de langues du PEI** et les **grilles de critères d'évaluation** constituent des outils importants pour tenir compte de ces aspects.

Tableau global des niveaux de compétence pour les cours d'acquisition de langues du PEI

Le tableau global des niveaux de compétence pour les cours d'acquisition de langues (voir le tableau 4) a pour objectif de décrire aux enseignants les compétences attendues des élèves dans chaque phase des cours d'acquisition de langues du PEI. Ce tableau fournit six descriptions globales du niveau que l'élève doit atteindre par rapport aux objectifs spécifiques du cours en tant que communicateur débutant, communicateur compétent et communicateur expérimenté. Les caractéristiques du communicateur à chaque phase du cours sont décrites dans un paragraphe qui explique ce que l'élève **doit savoir faire au terme de la phase**.

Le tableau global des niveaux de compétence pour les cours d'acquisition de langues du PEI est à la fois une référence et un outil. Il indique le niveau linguistique atteint, au sens large, et peut aider les enseignants à :

- déterminer la manière de regrouper les différentes phases des cours d'acquisition de langues pour chaque année du PEI ;
- identifier la phase à laquelle un élève ou un groupe d'élèves commencera le cours d'acquisition de langues du PEI ;
- définir un niveau réaliste à atteindre en dernière année du PEI pour un élève ou un groupe d'élèves, que l'établissement dispense le programme en trois, quatre ou cinq ans et en fonction du contexte et de l'organisation qui lui sont propres ;
- interpréter et communiquer les accomplissements des élèves dans leurs cours d'acquisition de langues :
    - à la fin d'une phase ou d'une année du PEI,
    - à la fin du PEI,
    - en cas de changement d'établissement ou de programme.

Les normes internationales suivantes ont servi de référence lors de l'élaboration du tableau global des niveaux de compétence pour les cours d'acquisition de langues du PEI.

- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. 2011. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*.

Tableau 4

Tableau global des niveaux de compétence pour les cours d'acquisition de langues du PEI

Communicateur débutant		Communicateur compétent		Communicateur expérimenté	
Phase 1	**Phase 2**	**Phase 3**	**Phase 4**	**Phase 5**	**Phase 6**
En phase 1, les communicateurs débutants comprennent des textes multimodaux authentiques simples organisés selon une présentation reconnaissable et y répondent.	En phase 2, les communicateurs débutants comprennent un éventail de textes multimodaux authentiques simples organisés selon une présentation	En phase 3, les communicateurs compétents comprennent un éventail de textes multimodaux authentiques simples et quelques textes multimodaux authentiques	En phase 4, les communicateurs compétents comprennent un large éventail de textes multimodaux authentiques simples et quelques textes multimodaux authentiques	En phase 5, les communicateurs expérimentés analysent des informations, idées, points de vue et attitudes spécifiques présentés dans un éventail de textes multimodaux	En phase 6, les communicateurs expérimentés analysent et évaluent les informations, les idées et les détails importants présentés dans un large éventail de textes

Communicateur débutant		Communicateur compétent		Communicateur expérimenté	
Phase 1	**Phase 2**	**Phase 3**	**Phase 4**	**Phase 5**	**Phase 6**
	reconnaissable et y répondent.	complexes et y répondent.	complexes et y répondent.	authentiques complexes.	multimodaux authentiques complexes.
Ils identifient certaines informations explicites (faits et/ou opinions, sentiments et idées) et implicites (informations complémentaires) et sont en mesure d'interpréter certaines conventions et certains liens élémentaires présentés dans ces textes pour tirer des conclusions.	Ils identifient certaines informations explicites et implicites et sont en mesure d'interpréter et d'analyser certaines conventions et certains liens présentés dans ces textes pour tirer des conclusions.	Ils identifient les informations explicites et implicites et sont en mesure d'interpréter et d'analyser certaines conventions et certains liens présentés dans ces textes pour tirer des conclusions.	Ils identifient les informations explicites et implicites et sont en mesure d'interpréter et d'analyser les conventions et les liens présentés dans ces textes pour tirer des conclusions.	Ils identifient les informations explicites et implicites et sont en mesure d'interpréter et d'analyser efficacement les conventions et les liens présentés dans ces textes pour tirer des conclusions.	Ils identifient les informations explicites et implicites et sont en mesure d'analyser et d'évaluer les conventions et les liens présentés dans ces textes pour tirer des conclusions.
Ils montrent leur compréhension dans des expressions orales et écrites simples, en utilisant des modes simples.	Ils montrent leur compréhension dans des formes orales et écrites simples et courtes, en utilisant des modes simples.	Ils montrent leur compréhension en produisant un éventail de formes écrites et orales simples et parfois complexes, en utilisant des modes simples et parfois complexes.	Ils montrent leur compréhension en produisant un éventail de formes écrites et orales simples et complexes, en utilisant des modes simples et complexes.	Ils montrent leur compréhension en produisant un éventail de formes écrites et orales complexes, en utilisant des modes complexes.	Ils montrent leur compréhension en produisant un éventail de formes écrites et orales complexes, en utilisant des modes complexes.
Ils s'impliquent dans des échanges simples, préparés et certains non préparés, pour présenter des informations élémentaires sur des sujets personnels du quotidien et sur quelques sujets	Ils s'impliquent dans des échanges simples, à la fois préparés et non préparés, pour communiquer leur compréhension et leurs points de vue sur des sujets personnels du quotidien et sur	Ils s'impliquent dans une certaine mesure dans des conversations authentiques et spontanées pour communiquer leur compréhension et leurs points de vue sur des sujets	Ils s'impliquent dans des conversations authentiques et spontanées pour communiquer leur compréhension et leurs points de vue sur des sujets personnels du quotidien, sur	Ils s'impliquent dans des conversations authentiques et spontanées pour communiquer leur compréhension, leurs points de vue et leurs perspectives sur des sujets d'intérêt	Ils s'impliquent dans des conversations authentiques et spontanées pour communiquer leur compréhension, leurs points de vue et leurs perspectives sur des sujets d'intérêt

Communicateur débutant		Communicateur compétent		Communicateur expérimenté	
Phase 1	**Phase 2**	**Phase 3**	**Phase 4**	**Phase 5**	**Phase 6**
sociaux du quotidien, dans un éventail très limité de situations interpersonnel-les familières.	des sujets sociaux du quotidien, dans un éventail de situations familières et parfois inconnues selon des contextes interpersonnels et culturels.	personnels du quotidien, sur des sujets sociaux du quotidien et sur certains sujets de portée mondiale, dans un éventail de situations familières et inconnues selon des contextes interpersonnels et culturels.	des sujets sociaux du quotidien et sur des sujets de portée mondiale, dans un éventail de contextes interpersonnels et culturels familiers et inconnus.	personnel et scolaire et sur des sujets de portée mondiale, dans un large éventail de contextes interpersonnels et culturels.	personnel et scolaire et sur des sujets de portée mondiale, dans un large éventail de contextes interpersonnels et culturels.
Ils communiquent certaines informations requises, organisées selon une présentation reconnaissable, en tenant compte dans une certaine mesure du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.	Ils communiquent toutes les informations requises, organisées selon des présentations appropriées, en tenant clairement compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.	Ils communiquent certaines informations requises, organisées selon une présentation reconnaissable, en tenant compte dans une certaine mesure du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.	Ils communiquent toutes les informations requises, organisées selon une présentation appropriée, en tenant clairement compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.	Ils communiquent toutes les informations requises, organisées selon une présentation appropriée, en tenant compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.	Ils communiquent toutes les informations requises, organisées efficacement selon une présentation appropriée, en tenant compte avec discernement du registre, du destinataire, et en visant divers buts en fonction du contexte.

Enseignement et apprentissage par le biais de la recherche

Dans son sens le plus large, la recherche est le processus mis en œuvre pour acquérir un niveau de compréhension approfondie. La recherche implique la formulation d'hypothèses, l'exploration, le questionnement et l'établissement de liens. Dans tous les programmes de l'IB, la recherche développe la curiosité et encourage la pensée critique et créative.

Le PEI fournit un cadre à la recherche soutenue en acquisition de langues en développant la **compréhension conceptuelle** dans des **contextes mondiaux**. Les enseignants et les élèves élaborent un **énoncé de recherche** et utilisent des **questions de recherche** pour explorer un sujet. Par le biais de leur recherche, les élèves développent des compétences interdisciplinaires et disciplinaires spécifiques aux **approches de l'apprentissage**.

Les élèves seront capables d'interagir et d'échanger dans la langue cible dès lors qu'ils maîtriseront la grammaire et le vocabulaire spécifiques à un sujet ou à une situation, et qu'ils auront compris le fonctionnement de la langue en contexte. Les connaissances conceptuelles, factuelles et procédurales jouent toutes un rôle essentiel dans le processus d'acquisition de la langue.

Compréhension conceptuelle

Un **concept** désigne une « grande idée ». Autrement dit, il s'agit d'un principe ou d'une notion immuable, dont l'importance transcende son origine, son époque ou son sujet particulier. Les concepts représentent les vecteurs de la recherche des élèves sur des questions et des idées d'importance personnelle, locale et mondiale, et leur fournissent les moyens d'explorer l'essence de l'acquisition de langues.

Les concepts occupent une place importante dans la structure de la connaissance qui exige des élèves et des enseignants d'adopter une manière de penser de plus en plus complexe au fur et à mesure qu'ils organisent et établissent des liens entre des faits et des sujets.

Les concepts représentent des compréhensions que les élèves doivent retenir pour mener un apprentissage tout au long de leur vie. Ils aident les élèves à formuler des principes, des généralisations et des théories. Les élèves ont recours à la compréhension conceptuelle pour résoudre des problèmes, analyser des questions et évaluer des décisions susceptibles d'avoir des répercussions sur eux-mêmes, sur leurs communautés et sur le monde au sens large.

Dans le PEI, la compréhension conceptuelle est structurée à l'aide de concepts clés et de concepts connexes prescrits. Les enseignants sont tenus d'utiliser ces concepts pour développer le programme d'études. Les établissements peuvent identifier et développer des concepts supplémentaires en vue de s'adapter au contexte qui leur est propre et de satisfaire aux exigences pédagogiques locales.

Concepts clés

Les concepts clés favorisent le développement d'un programme d'études vaste. Ils représentent de grandes idées qui sont pertinentes au niveau disciplinaire et interdisciplinaire. Les recherches portant sur les concepts clés peuvent faciliter l'établissement de passerelles dans et entre :

- les cours dispensés dans le cadre du groupe de matières Acquisition de langues (apprentissage intradisciplinaire) ;
- d'autres groupes de matières (apprentissage interdisciplinaire).

Le tableau 5 fournit la liste des concepts clés qui doivent être explorés dans le cadre du PEI. Les concepts clés abordés dans le cadre de l'étude des cours d'acquisition de langues sont la **communication**, la **créativité**, la **culture** et les **liens**.

Tableau 5

Concepts clés du PEI

Esthétique	Changement	**Communication**	Communautés
Liens	**Créativité**	**Culture**	Développement
Forme	Interactions mondiales	Identité	Logique
Perspective	Relations	Systèmes	Temps, lieu et espace

Ces concepts clés fournissent un cadre pour le programme des cours d'acquisition de langues. Ils orientent les unités de travail et facilitent l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Communication

La communication désigne l'échange ou le transfert de signaux, de faits, d'idées et de symboles. Pour qu'il y ait communication, il faut un émetteur, un message et un récepteur. Elle implique de transmettre des informations ou de véhiculer du sens. Pour être efficace, la communication nécessite l'utilisation d'un « langage » commun (qui peut être écrit, oral ou non verbal).

Grâce à l'étude des langues et au processus d'apprentissage des langues, nous échangeons, exprimons et transformons des informations, des faits, des idées, des significations et des opinons. La communication est la base de ce qui fait de nous des êtres humains et rapproche les communautés de la planète ; c'est l'essence même de cette discipline.

Liens

Les liens désignent les corrélations, liaisons et relations qui existent entre des personnes, des objets, des organismes ou des idées.

Des liens linguistiques et littéraires existent entre les époques et les cultures, ainsi qu'entre les textes écrits, visuels et oraux. Ce concept est au cœur de l'étude des langues. Il permet d'explorer la langue (en appliquant les connaissances linguistiques et métalinguistiques) ainsi que les relations entre le texte, son auteur et les destinataires.

Créativité

La créativité désigne le processus consistant à générer des idées nouvelles et à examiner des idées existantes sous de nouvelles perspectives. La créativité inclut la capacité à reconnaître la valeur des idées lors de la conception de solutions innovantes pour résoudre des problèmes. Elle peut se manifester aussi bien dans le processus que dans les résultats, les produits ou les solutions.

Le processus d'apprentissage d'une langue nourrit la créativité car il nous amène à faire appel à la pensée divergente, à appliquer des idées, à prendre des risques et à nous exprimer afin de comprendre le monde et d'interagir avec lui.

Culture

La culture regroupe tout un éventail de convictions, valeurs, centres d'intérêt, attitudes, produits, modes de la connaissance et schémas comportementaux, acquis et partagés, ayant été créés par les communautés humaines. Le concept de culture est dynamique et vivant.

Apprendre la langue d'une communauté est l'occasion de célébrer la diversité, d'échanger en faisant preuve de sensibilité et d'empathie et de participer à des interactions mondiales riches de sens. Cela favorise le développement des capacités socioculturelles et de l'ouverture interculturelle qui mènent à la sensibilité internationale.

D'autres concepts clés peuvent également revêtir de l'importance dans les cours d'acquisition de langues, notamment l'**identité**, la **perspective**, la **forme** et le concept de **temps, lieu et espace**.

Concepts connexes

Les concepts connexes permettent d'approfondir l'apprentissage. Ils sont ancrés dans des disciplines spécifiques et sont utiles pour explorer les concepts clés de manière plus détaillée. Les recherches portant sur les concepts connexes aident les élèves à développer une compréhension conceptuelle plus complexe et plus précise. Les concepts connexes peuvent dériver du sujet de l'unité ou de l'essence de la matière – autrement dit de ses caractéristiques et processus.

Le tableau 6 répertorie les concepts connexes définis pour l'étude des cours d'acquisition de langues. Les enseignants ne sont pas limités aux concepts connexes rassemblés ici mais peuvent en choisir d'autres lors de la planification des unités, y compris dans d'autres groupes de matières.

Tableau 6

Concepts connexes en acquisition de langues

Phases 1 à 2		
Destinataire	Fonction	Prononciation
Contexte	Sens	But
Conventions	Message	Structure
Forme	Modèles	Choix lexical
Phases 3 à 4		
Destinataire	Fonction	Point de vue
Contexte	Idiome	But
Conventions	Sens	Structure
Empathie	Message	Choix lexical
Phases 5 à 6		
Argumentaire	Empathie	But
Destinataire	Idiome	Choix stylistiques
Partis pris	Déduction	Thème
Contexte	Point de vue	Voix

Un glossaire des concepts connexes définis pour l'acquisition de langues est proposé en annexe du présent guide.

Contextes mondiaux pour l'enseignement et l'apprentissage

Les contextes mondiaux orientent l'apprentissage vers une recherche autonome et collective des liens qui unissent entre eux les humains et de la responsabilité de chacun envers la planète. En utilisant le monde en tant que contexte d'apprentissage le plus vaste, les cours d'acquisition de langues du PEI peuvent donner lieu à des explorations enrichissantes des thèmes suivants :

- identités et relations ;
- orientation dans l'espace et dans le temps ;
- expression personnelle et culturelle ;
- innovation scientifique et technique ;
- mondialisation et durabilité ;
- équité et développement.

Les enseignants doivent choisir un contexte mondial pour l'enseignement et l'apprentissage, ou élaborer d'autres contextes pour aider les élèves à explorer la pertinence de leur recherche (l'intérêt qu'elle présente).

De nombreuses recherches portant sur des concepts d'acquisition de langues se concentrent naturellement sur l'expression personnelle et culturelle ainsi que sur les identités et relations. Les enseignants sont encouragés à concevoir leurs cours de sorte à offrir aux élèves des occasions d'explorer d'autres contextes mondiaux du PEI en rapport avec les objectifs globaux et spécifiques du groupe de matières.

Énoncé de recherche

Les énoncés de recherche placent la compréhension conceptuelle dans un contexte mondial en vue de structurer les recherches menées en classe et d'orienter l'apprentissage de façon pertinente. Le tableau 7 suggère plusieurs énoncés de recherche possibles pour des unités de travail des cours d'acquisition de langues du PEI.

Tableau 7

Exemples d'énoncés de recherche

Énoncé de recherche	Concept clé Concepts connexes Contexte mondial et exploration*	Projet ou étude possible
Pour que la communication soit bonne, il est nécessaire que la forme grammaticale soit correcte et que les textes soient bien organisés.	• Communication • Forme, structure Au niveau débutant, les énoncés de recherche n'ont pas besoin d'un contexte mondial.	Nos amis près de nous et dans le monde Niveau suggéré : débutant
Les points communs et la diversité des conventions culturelles influencent la manière dont les messages sont compris.	• Culture • Conventions, message • Mondialisation et durabilité : les points communs, la diversité et l'interdépendance	Code vestimentaire, courtoisie, gestuelle Niveau suggéré : compétent
L'emploi créatif de la langue et le soin apporté au choix lexical peuvent aider à capter l'attention du destinataire et ainsi favoriser une communication efficace des idées, croyances et valeurs.	• Communication • Destinataire, choix lexical • Expression personnelle et culturelle : les manières dont nous exprimons nos idées, nos convictions et nos valeurs.	Durabilité Niveau suggéré : compétent
L'établissement de liens avec le destinataire en faisant appel à l'analyse et l'argumentation peut aider à faire changer les perspectives sur un sujet.	• Liens • But, point de vue, destinataire • Expression personnelle et culturelle : l'analyse et l'argumentation	Agir pour le climat Niveau suggéré : expérimenté
Les thèmes relient les individus à travers les cultures et les époques.	• Liens • Thème • Orientation dans l'espace et dans le temps : les peuples	Processus de rédaction Liens culturels entre les textes Niveau suggéré : compétent/ expérimenté
Les conventions utilisées dans des environnements virtuels	• Communication	Incidence des médias sociaux dans la société

Énoncé de recherche	Concept clé Concepts connexes Contexte mondial et exploration*	Projet ou étude possible
peuvent gêner ou favoriser la communication d'un message.	• Message • Innovation scientifique et technique : les environnements virtuels	Niveau suggéré : compétent

* L'utilisation d'un contexte mondial (et de l'exploration) n'est pas obligatoire pour les modèles de planification des unités des phases 1 ou 2 d'Acquisition de langues. L'utilisation d'un contexte mondial est encouragée si elle est appropriée et efficace.

Questions de recherche

Les enseignants et les élèves utilisent des énoncés de recherche pour faciliter la définition de questions de recherche factuelles, conceptuelles et invitant au débat. Les questions de recherche orientent l'enseignement et l'apprentissage. Elles contribuent par ailleurs à définir l'organisation et l'enchaînement des expériences d'apprentissage.

Le tableau 8 suggère plusieurs questions de recherche possibles pour des unités de travail des cours d'acquisition de langues du PEI.

Tableau 8

Exemples de questions factuelles, conceptuelles et invitant au débat

Questions factuelles : Mémorisation de faits et de sujets	Questions conceptuelles : Analyse de grandes idées	Questions invitant au débat : Évaluation de perspectives et développement de théories
• Qu'est-ce que la culture ? • Quels types de structures sont utilisées dans la communication ? • Qu'est-ce que la créativité ? • Quels sont les types de choix stylistiques ? • Quels sont les types de systèmes ?	• Comment pouvons-nous déterminer nos destinataires ? • Pourquoi les gens ont-ils des conversations ? • Comment exprimons-nous l'empathie ? • Comment identifions-nous un thème ? • Comment pouvons-nous communiquer différents messages ?	• Les modes de vie peuvent-ils changer la manière dont un message est communiqué ? • Pouvons-nous créer du sens sans structures linguistiques ? • Le raisonnement éthique nécessite-il un argumentaire ? • Est-il toujours important de trouver des liens entre les peuples et les choses ? • Devrions-nous participer à différents systèmes pour communiquer notre point de vue ?

Approches de l'apprentissage

Toutes les unités de travail du PEI donnent l'occasion aux élèves de développer et de mettre en pratique leurs compétences spécifiques aux approches de l'apprentissage. Ces compétences apportent une aide précieuse aux élèves qui s'efforcent de satisfaire aux objectifs globaux et spécifiques du groupe de matières.

Les compétences spécifiques aux approches de l'apprentissage sont regroupées en cinq catégories qui couvrent l'ensemble du continuum d'éducation internationale de l'IB. Les programmes de l'IB identifient, dans chacune de ces catégories, des compétences distinctes pouvant être présentées, mises en pratique et consolidées au sein de la classe et en dehors.

Bien que les compétences liées aux approches de l'apprentissage soient pertinentes dans tous les groupes de matières du PEI, les enseignants peuvent également identifier, au sein même de ces compétences, des indications particulièrement appropriées, voire spécifiques, à un groupe de matières ou à un cours donné.

Le tableau 9 suggère plusieurs indications susceptibles de revêtir de l'importance dans les cours d'acquisition de langues.

Tableau 9

Exemples d'indications de compétences spécifiques aux cours d'acquisition de langues

Catégorie	**Indication de compétence**
Compétences de pensée	• Interpréter des données. • Procéder à des remue-méninges et avoir recours à des schémas visuels pour générer de nouvelles idées et recherches. • Créer des idées et des travaux originaux ; utiliser des idées et des travaux existants d'une nouvelle façon.
Compétences sociales	• Faire preuve d'empathie. • Se servir des réseaux de médias sociaux de manière appropriée pour construire et développer des relations.
Compétences de communication	• Utiliser une diversité de techniques oratoires pour communiquer avec des destinataires variés. • Utiliser les formes rédactionnelles adaptées à différents objectifs et différents destinataires. • Lire différents types de textes, pour s'informer et pour le plaisir.
Compétences d'autogestion	• Employer des stratégies appropriées pour organiser des informations complexes. • Comprendre et utiliser ses préférences sensorielles pour l'apprentissage (styles d'apprentissage).
Compétences de recherche	• Utiliser des procédés mnémotechniques pour développer sa mémoire à long terme. • Rechercher différents points de vue dans des sources diverses et variées. • Communiquer des informations et des idées de manière efficace à des destinataires divers en utilisant une variété de formats et de médias.

Les activités d'apprentissage et les évaluations bien conçues offrent aux élèves de multiples occasions de mettre en pratique et de démontrer leurs compétences liées aux approches de l'apprentissage. Chaque unité de travail du PEI identifie de façon explicite les compétences liées aux approches de l'apprentissage permettant d'orienter l'enseignement et l'apprentissage et grâce auxquelles les élèves peuvent véritablement démontrer leurs aptitudes. Les évaluations formatives fournissent un retour d'information important sur le développement de compétences particulières, et de nombreuses compétences liées aux approches de l'apprentissage aident les élèves à démontrer leurs accomplissements dans le cadre des évaluations sommatives portant sur les objectifs spécifiques du groupe de matières.

Le tableau 10 présente certaines compétences spécifiques aux approches de l'apprentissage dont les élèves peuvent faire preuve à travers leurs accomplissements relevant de la compréhension dans les cours d'acquisition de langues.

Tableau 10

Exemples de démonstrations des compétences liées aux approches de l'apprentissage dans les cours d'acquisition de langues

Approches de l'apprentissage
Communication (communication) : lire en faisant preuve d'esprit critique et dans le but de dégager du sens. **Pensée (pensée créative) :** créer des idées et des travaux originaux.

Directives propres aux matières

Les langues proposées par l'établissement dans le cadre de ce groupe de matières peuvent être des langues vivantes ou classiques, ou des langues des signes. Pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des cours de langues classiques ou langues des signes dans le cadre du PEI, veuillez consulter les guides pertinents.

Le cours d'acquisition de langues doit :

- amener l'élève à étudier de nombreux aspects de la langue et de la culture d'une communauté ;
- permettre à l'élève de développer sa maîtrise de la langue, en particulier ses compétences en matière de compréhension écrite et orale, d'expression écrite et orale et de critique littéraire ;
- présenter un défi linguistique et scolaire aux élèves pour leur permettre de bénéficier de la meilleure expérience d'enseignement possible et de développer au maximum leurs compétences linguistiques ;
- permettre l'étude d'un large éventail de types de textes, de styles et de techniques d'écriture. Pour le niveau de compétence linguistique « expérimenté », les textes doivent être littéraires et non littéraires.
    - Les textes littéraires peuvent être visuels, écrits ou oraux, contemporains ou traditionnels. Ils doivent utiliser la langue de manière esthétique, imaginative et intéressante pour distraire, susciter l'empathie, exprimer une identité culturelle et mener une réflexion sur des idées et des questions.
    - Les textes non littéraires peuvent être visuels, écrits ou oraux, contemporains ou traditionnels. Ils doivent utiliser la langue avec précision et correction pour informer, négocier, rendre compte d'idées, d'événements et de questions, pour expliquer, analyser, argumenter, convaincre et exprimer un point de vue. Un texte non littéraire peut être, par exemple, une publicité, une chronique d'opinion, l'extrait d'un essai, un texte au format électronique (de type publication sur les réseaux sociaux ou dans un blog), une brochure (de type prospectus d'information du public), un extrait de mémoires, d'un journal intime ou de tout autre texte autobiographique.

Conception de tâches d'évaluation formative et sommative

En plus des activités d'apprentissage suggérées dans les continuums, des tâches formatives et sommatives doivent fournir aux élèves et aux enseignants un retour d'information sur le développement des compétences propres aux objectifs spécifiques et aux concepts des cours d'acquisition de langues. Le tableau 11 suggère des types de tâches ainsi que des directives pour l'élaboration de tâches d'évaluation permettant d'évaluer les progrès et les accomplissements des élèves dans les quatre objectifs spécifiques des cours d'acquisition de langues.

Tableau 11

Suggestions de types de tâches et de directives pour l'élaboration de tâches d'évaluation

Type de tâche	Objectif spécifique	Niveau débutant Phases 1 et 2	Niveau compétent Phases 3 et 4	Niveau expérimenté Phases 5 et 6
Les textes utilisés pour la tâche de compréhension orale doivent être des textes oraux multimodaux, à savoir des textes associant le mode	Pour évaluer l'objectif spécifique A :	Dans le cadre de l'évaluation électronique, toutes les	Toutes les questions et les réponses doivent être	Toutes les questions et les réponses doivent être

Type de tâche	Objectif spécifique	Niveau débutant Phases 1 et 2	Niveau compétent Phases 3 et 4	Niveau expérimenté Phases 5 et 6
oral et d'autres modes tels que des images fixes ou en mouvement.	compréhension orale	questions et les réponses doivent être dans la langue cible. Dans le cadre de l'évaluation sommative menée dans l'établissement, les questions et les réponses peuvent être dans la langue maternelle, la langue d'enseignement ou la langue cible. Les élèves doivent recevoir un soutien pour l'utilisation de la langue cible au fur et à mesure qu'ils progressent dans la phase débutant.	dans la langue cible.	dans la langue cible.
		La longueur du texte pour la compréhension orale doit être de 5 minutes.	La longueur du texte pour la compréhension orale doit être de 7 minutes.	La longueur du texte pour la compréhension orale doit être de 10 minutes.
Les textes utilisés pour la tâche de compréhension écrite doivent être des textes écrits multimodaux, à savoir des textes associant le mode écrit et d'autres modes tels que les modes visuel et spatial. Exemples : un texte écrit accompagné d'images, une page Web comportant du texte écrit et des images.	Pour évaluer l'objectif spécifique B : compréhension écrite	Consulter le tableau 12 pour obtenir les équivalences mots-caractères suggérées pour la tâche de compréhension écrite. Dans le cadre de l'évaluation électronique, toutes les questions et les réponses doivent être	Consulter le tableau 12 pour obtenir les équivalences mots-caractères suggérées pour la tâche de compréhension écrite. Toutes les questions et les réponses doivent être dans la langue cible.	Consulter le tableau 12 pour obtenir les équivalences mots-caractères suggérées pour la tâche de compréhension écrite. Toutes les questions et les réponses doivent être dans la langue cible.

Type de tâche	Objectif spécifique	Niveau débutant Phases 1 et 2	Niveau compétent Phases 3 et 4	Niveau expérimenté Phases 5 et 6
		dans la langue cible. Dans le cadre de l'évaluation sommative menée dans l'établissement, les questions et les réponses peuvent être dans la langue maternelle, la langue d'enseignement ou la langue cible. Les élèves doivent recevoir un soutien pour l'utilisation de la langue cible au fur et à mesure qu'ils progressent dans la phase débutant.		
Les textes utilisés pour produire la tâche interactive d'expression orale doivent intégrer des modes tels que les modes visuel et spatial. Exemple : un texte écrit succinct (légende) avec une ou plusieurs images, visuels ou photographies. Le nombre de minutes indiqué correspond au temps de parole attendu de l'élève.	Pour évaluer l'objectif spécifique C : expression orale	2 à 3 minutes	3 à 4 minutes	4 à 5 minutes
Les textes produits dans le cadre de la tâche d'expression écrite doivent inclure des modes autres que le mode écrit, tels que les modes visuel et spatial. Exemples : un texte écrit court avec des images, un texte écrit mis en page.	Pour évaluer l'objectif spécifique D : expression écrite	Consulter le tableau 13 pour obtenir les équivalences mots-caractères suggérées pour la tâche d'expression écrite.	Consulter le tableau 13 pour obtenir les équivalences mots-caractères suggérées pour la tâche d'expression écrite.	Consulter le tableau 13 pour obtenir les équivalences mots-caractères suggérées pour la tâche d'expression écrite.

Langues utilisant des idéogrammes ou un alphabet non romain

Ces remarques ont pour objet de fournir une aide spécifique aux enseignants de langues utilisant des idéogrammes ou un alphabet non romain dans le cadre du groupe de matières Acquisition de langues. Bien qu'il ne soit pas possible de recenser toutes les langues appartenant à ces deux catégories et pouvant être étudiées dans le PEI, on peut citer entre autres les langues ci-dessous.

• Arabe	• Japonais
• Chinois	• Khmer
• Coréen	• Ourdou
• Hébreu	• Russe
• Hindi	• Thaï

Toutes les langues du groupe Acquisition de langues partagent les mêmes objectifs globaux, objectifs spécifiques et critères d'évaluation. Les informations de cette section doivent être utilisées parallèlement au cadre pour l'enseignement et l'apprentissage des cours d'acquisition de langues, ainsi qu'aux exigences fixées pour ce groupe de matières décrites dans le présent guide. Les modifications effectuées ne constituent pas une exemption des exigences ou directives définies pour les langues utilisant l'alphabet romain.

Les caractéristiques ci-après, propres aux langues utilisant des idéogrammes ou un alphabet non romain, servent de justifications aux modifications. Les enseignants de ces langues peuvent décider d'appliquer ces modifications en fonction de leur adéquation ou de leur nécessité dans le contexte d'apprentissage de ces langues.

- La langue a un système d'écriture alphabétique mais non romain. L'élève doit apprendre à lire et à écrire un nouvel alphabet.
- La langue a un système d'écriture utilisant des symboles pour les consonnes et voyelles (syllabaire) ou pour les concepts et les idées (idéogrammes). L'élève doit apprendre à lire et à produire une nouvelle écriture et éventuellement à aborder différents procédés de lecture.
- La langue est tonale : le ton varie en fonction du sens. L'exactitude du ton demande une attention spécifique et est plus longue à maîtriser.

Modifications

Les élèves peuvent avoir besoin de plus de temps pour maîtriser les langues à idéogrammes ou à alphabet non romain, notamment si leur première langue est une langue utilisant l'alphabet romain. Les enseignants peuvent apporter les modifications exposées ci-après aux objectifs spécifiques et aux critères d'évaluation.

Critère B : compréhension écrite

Pour l'aspect du descripteur faisant référence à la compréhension et la réponse à du texte écrit, un guide de translittération ou de romanisation (comme le système pinyin pour le chinois) peut être utilisé jusqu'au début du niveau « compétent », et pour le romaji japonais, au niveau « débutant » uniquement.

Le nombre de caractères que les élèves doivent lire et comprendre a été modifié. Veuillez vous reporter au tableau 12 de cette section.

Critère C : expression orale

Dans l'aspect du descripteur faisant référence à l'utilisation d'une prononciation et d'une intonation compréhensibles, il est nécessaire de remplacer « intonation » par « ton » en ce qui concerne les langues tonales.

Critère D : expression écrite

Le nombre de caractères que les élèves doivent écrire a été modifié. Veuillez vous reporter au tableau 13 de cette section.

Tableaux d'équivalence

Tableau 12

Équivalence mots-caractères suggérée pour les textes de compréhension écrite des cours d'acquisition de langues du PEI

Phase	Langues utilisant l'alphabet romain, et arabe (mots)	Chinois (caractères)	Coréen (caractères)	Japonais (caractères)	Langues utilisant un alphabet non romain (mots)
1	200 – 300	150 – 250	200 – 300	100 – 200	80 – 240
2	400 – 500	250 – 400	400 – 500	200 – 350	240 – 400
3	600 – 700	400 – 600	550 – 600	350 – 500	400 – 560
4	800 – 900	600 – 700	650 – 750	600 – 700	560 – 720
5	900 – 1 000	700 – 850	800 – 900	700 – 800	720 – 800
6	1 300 – 1 500	850 – 1 000	950 – 1 000	800 – 1 000	800 – 900

Tableau 13

Équivalence mots-caractères suggérée pour les tâches d'expression écrite des cours d'acquisition de langues du PEI

Phase	Langues utilisant l'alphabet romain, et arabe (mots)	Chinois (caractères)	Coréen (caractères)	Japonais (caractères)	Langues utilisant un alphabet non romain (mots)
1	100 – 150	50 – 100	130 – 200	100 – 200	60 – 120
2	100 – 150	100 – 150	130 – 200	200 – 250	80 – 140
3	200 – 250	200 – 250	270 – 330	250 – 300	100 – 160
4	200 – 250	250 – 350	270 – 330	300 – 400	160 – 220
5	300 – 400	350 – 400	400 – 530	400 – 600	220 – 280
6	300 – 400	400 – 500	400 – 530	600 – 800	280 – 400

Ressources

Les ressources mises à la disposition des élèves au sein de l'établissement doivent refléter les langues et les tranches d'âge et aptitudes desdits élèves. Les établissements doivent également veiller à disposer :

- d'une gamme et d'une quantité appropriées de ressources pour les élèves et les enseignants ;
- d'une large sélection de livres de lecture graduée et du matériel supplémentaire dans la langue cible ;
- d'une variété de supports d'enseignement provenant du ou des pays où la langue cible est parlée, à utiliser pour les cours de langue supplémentaire.

La bibliothèque de l'établissement a un rôle essentiel à jouer dans la mise à disposition, entre autres, de ces ressources. En plus de proposer des ressources actuelles et adéquates aux enseignants et aux élèves, elle doit en effet permettre à ces derniers d'avoir accès à du matériel qui les aidera à réaliser les unités de travail disciplinaires et interdisciplinaires, et de développer leurs compétences en matière de culture de l'information. La bibliothèque joue un rôle essentiel dans l'accès à la littérature mondiale et à des informations en différentes langues, et constitue un cadre très favorable au développement de la compréhension des élèves et à la communication de cette dernière sur des supports multimodaux et multimédias. Chaque fois que cela est possible, les technologies de l'information et de la communication (TIC) doivent être utilisées comme un moyen important de développer les connaissances des élèves sur le monde dans lequel ils vivent, d'accéder à un éventail plus large de ressources linguistiques et comme un nouveau moyen de développer leurs compétences. Il incombe à tous les enseignants d'apprendre à leurs élèves à utiliser les médias électroniques de façon critique pour qu'ils soient conscients des emplois et des limites des données qu'ils recueillent.

Les enseignants pourront souhaiter faire appel à certaines des applications de TIC suivantes dans le cadre de leurs cours d'acquisition de langues.

- Bases de données et tableurs
- Calculatrices à écran graphique
- Fichiers balado (podcast) / MP3 / audio
- Jeux en tant qu'outils ou vecteurs d'apprentissage
- Langages de programmation
- Logiciels de conception assistée par ordinateur (CAO)
- Logiciels de géométrie dynamique
- Logiciels de représentation graphique
- Logiciels de traitement de texte ou de publication assistée par ordinateur
- Logiciels ou CD d'apprentissage des langues
- Logiciels spécialisés pour certaines matières
- Moteurs de recherche sur Internet pour le référencement des sources
- Organisateurs graphiques
- Présentations (PowerPoint®, Prezi®)
- Réalisation et modification de vidéos
- Recherches réalisées à l'aide de CD-ROM
- Simulations et reconstitutions virtuelles
- Systèmes de calcul formel
- Technologies d'assistance ou d'adaptation
- Vidéoconférences

Alignement des objectifs spécifiques et des critères d'évaluation

Dans le PEI, l'évaluation est étroitement liée au programme établi et enseigné. Chaque aspect des objectifs spécifiques des cours d'acquisition de langues du PEI dispose d'un équivalent dans les critères d'évaluation définis pour ce groupe de matières. La figure 3 illustre cet alignement ainsi que la complexité croissante des exigences auxquelles les élèves doivent satisfaire pour atteindre les niveaux les plus élevés.

Figure 3

Alignement des objectifs spécifiques et des critères d'évaluation des cours d'acquisition de langues

Critère D : expression écrite

À la fin du niveau débutant, l'élève doit être capable :

i. d'utiliser un vocabulaire très varié ;

ii. d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;

iii. d'organiser les informations de manière efficace et cohérente à l'aide d'une présentation appropriée en utilisant un large éventail de connecteurs logiques simples et quelques connecteurs logiques complexes ;

iv. de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises en tenant clairement compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.

Niveaux	Descripteurs de niveaux
0	L'élève n'atteint aucun des niveaux décrits ci-dessous.
1–2	L'élève : i. utilise un vocabulaire limité ; ii. utilise des structures grammaticales limitées en faisant de nombreuses erreurs qui gênent souvent la communication ; iii. propose quelques informations à l'aide d'une présentation en partie reconnaissable en utilisant quelques connecteurs logiques élémentaires ; iv. communique un nombre limité d'informations pertinentes en tenant compte dans une certaine mesure du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
3–4	L'élève : i. utilise un vocabulaire élémentaire ; ii. utilise des structures grammaticales élémentaires en faisant quelques erreurs qui gênent parfois la communication ; iii. organise les informations à l'aide d'une présentation reconnaissable en utilisant un éventail de connecteurs logiques élémentaires ; iv. communique quelques informations pertinentes en tenant compte dans une certaine mesure du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
5–6	L'élève : i. utilise un vocabulaire varié ; ii. utilise des structures grammaticales variées en faisant des erreurs occasionnelles qui ne gênent pas la communication ; iii. organise les informations à l'aide d'une présentation appropriée en utilisant des connecteurs logiques simples et quelques connecteurs logiques complexes ; iv. communique la plupart des informations pertinentes en tenant compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
7–8	L'élève : i. utilise un vocabulaire très varié ; ii. utilise des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ; iii. organise les informations de manière efficace et cohérente à l'aide d'une présentation appropriée en utilisant un large éventail de connecteurs logiques simples et quelques connecteurs logiques complexes ; iv. communique toutes ou presque toutes les informations requises en tenant clairement compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.

Présentation des critères d'évaluation

L'évaluation des cours d'acquisition de langues est critériée à chaque année du programme. Elle s'appuie sur quatre critères d'évaluation qui ont tous la même pondération :

Critère A	Compréhension orale	Maximum : 8
Critère B	Compréhension écrite	Maximum : 8
Critère C	Expression orale	Maximum : 8
Critère D	Expression écrite	Maximum : 8

Dans le cadre des groupes de matières, **tous** les aspects de **chacun** des quatre critères d'évaluation **doivent impérativement** être évalués **au moins deux fois** lors de **chaque année** du PEI.

Dans le PEI, les objectifs spécifiques des groupes de matières correspondent aux critères d'évaluation. Chaque critère comporte huit niveaux possibles (1 – 8) répartis en quatre bandes qui représentent généralement un travail limité (1 – 2), convenable (3 – 4), considérable (5 – 6) et excellent (7 – 8). Chaque bande possède un descripteur qui lui est propre. Les enseignants s'appuient sur ces descripteurs pour décider du niveau qui correspond le mieux aux progrès et aux résultats des élèves.

Le présent guide fournit les **critères d'évaluation prescrits** pour les niveaux débutant, compétent et expérimenté des cours d'acquisition de langues du PEI. Pour se conformer aux exigences locales ou nationales, les établissements peuvent ajouter des critères et utiliser des modèles d'évaluation supplémentaires. Les établissements sont tenus d'utiliser les critères d'évaluation appropriés, tels qu'ils sont publiés dans le présent guide, pour consigner le niveau d'accomplissement des élèves à la fin du programme.

Les enseignants doivent clarifier les attentes pour chaque tâche d'évaluation sommative en faisant directement référence aux critères d'évaluation prescrits. Les clarifications spécifiques à la tâche doivent expliquer clairement les connaissances et les compétences attendues des élèves. Les clarifications peuvent se présenter sous les formes suivantes :

- une version des critères d'évaluation prescrits spécifique à la tâche ;
- une discussion en classe menée de façon traditionnelle ou virtuelle ;
- une tâche ou un devoir comportant des instructions détaillées.

Critères d'évaluation pour les cours d'acquisition de langues

Niveau débutant

Critère A : compréhension orale

Maximum : 8

Les textes utilisés pour la tâche de compréhension orale doivent être des textes oraux multimodaux, à savoir des textes associant le mode oral et d'autres modes tels que des images fixes ou en mouvement.

À la fin du niveau débutant, l'élève doit avoir été exposé à un large éventail de textes oraux multimodaux authentiques simples, et être capable :

i. d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, et informations complémentaires) ;

ii. d'analyser les conventions ;

iii. d'analyser les liens.

Niveaux	Descripteurs de niveaux
0	L'élève n'atteint **aucun** des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : i. identifie **un nombre minimal** d'informations énoncées (faits et/ou opinions) dans des textes authentiques simples ; ii. identifie les conventions **élémentaires** dans des textes authentiques simples ; iii. identifie les liens **élémentaires** entre des textes authentiques simples.
3 – 4	L'élève : i. identifie **quelques** informations énoncées (faits et/ou opinions) dans des textes authentiques simples ; ii. identifie les conventions **élémentaires** dans des textes authentiques simples ; iii. identifie les liens **élémentaires** entre des textes authentiques simples.
5 – 6	L'élève : i. identifie **la plupart** des informations énoncées (faits et/ou opinions, et **informations complémentaires**) dans un éventail de textes authentiques simples ; ii. **interprète** les conventions dans des textes authentiques simples ; iii. **interprète** les liens entre des textes authentiques simples.
7 – 8	L'élève : i. identifie les informations **explicites et implicites** (faits et/ou opinions, et **informations complémentaires**) dans un **large** éventail de textes authentiques simples ; ii. **analyse** les conventions dans des textes authentiques simples ; iii. **analyse** les liens entre des textes authentiques simples.

Critère B : compréhension écrite

Maximum : 8

Les textes utilisés pour la tâche de compréhension écrite doivent être des textes écrits multimodaux, à savoir des textes associant le mode écrit et d'autres modes tels que les modes visuel et spatial.

Exemples : un texte écrit accompagné d'images, une page Web comportant du texte écrit et des images.

À la fin du niveau débutant, l'élève doit avoir été exposé à un large éventail de textes écrits multimodaux authentiques simples, et être capable :

i. d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, et informations complémentaires) ;

ii. d'analyser les conventions ;

iii. d'analyser les liens.

Niveaux	Descripteurs de niveaux
0	L'élève n'atteint **aucun** des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : i. identifie **un nombre minimal** d'informations énoncées (faits et/ou opinions) dans un éventail de textes authentiques simples ; ii. identifie les conventions **élémentaires** dans des textes authentiques simples ; iii. identifie les liens **élémentaires** entre des textes authentiques simples.
3 – 4	L'élève : i. identifie **quelques** informations énoncées (faits et/ou opinions) dans un éventail de textes authentiques simples ; ii. identifie les conventions **élémentaires** dans des textes authentiques simples ; iii. identifie les liens **élémentaires** entre des textes authentiques simples.
5 – 6	L'élève : i. identifie **la plupart** des informations énoncées (faits et/ou opinions, et **informations complémentaires**) dans un éventail de textes authentiques simples ; ii. **interprète** les conventions dans des textes authentiques simples ; iii. **interprète** les liens entre des textes authentiques simples.
7 – 8	L'élève : i. identifie les informations **explicites et implicites** (faits et/ou opinions, et **informations complémentaires**) dans un **large** éventail de textes authentiques simples ; ii. **analyse** les conventions dans des textes authentiques simples ; iii. **analyse** les liens entre des textes authentiques simples.

Critère C : expression orale

Maximum : 8

Les textes utilisés pour produire la tâche d'expression orale doivent intégrer des modes tels que les modes visuel et spatial. Exemple : un texte écrit succinct (légende) avec une ou plusieurs images, visuels ou photographies.

À la fin du niveau débutant, l'élève doit être capable : **i. d'utiliser un vocabulaire très varié ;** **ii. d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;** **iii. d'utiliser une prononciation et une intonation claires qui facilitent la compréhension ;** **iv. de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises de manière claire et efficace.**	
Niveaux	**Descripteurs de niveaux**
0	L'élève n'atteint **aucun** des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : i. utilise un vocabulaire **limité** ; ii. utilise des structures grammaticales **limitées** en faisant **de nombreuses erreurs** qui gênent **souvent** la communication ; iii. utilise une prononciation et une intonation contenant **de nombreuses** erreurs, ce qui gêne **souvent** la compréhension ; iv. communique un nombre **limité** d'informations pertinentes pendant l'interaction.
3 – 4	L'élève : i. utilise un vocabulaire **élémentaire** ; ii. utilise des structures grammaticales **élémentaires** en faisant **quelques erreurs** qui gênent **parfois** la communication ; iii. utilise une prononciation et une intonation contenant **quelques** erreurs, ce qui gêne **parfois** la compréhension ; iv. communique **quelques** informations pertinentes pendant l'interaction.
5 – 6	L'élève : i. utilise un vocabulaire **varié** ; ii. utilise des structures grammaticales **variées** en faisant des **erreurs occasionnelles** qui ne gênent **pas** la communication ; iii. utilise une prononciation et une intonation contenant des erreurs **occasionnelles**, mais celles-ci ne gênent **pas** la compréhension ; iv. communique **la plupart** des informations pertinentes pendant l'interaction.
7 – 8	L'élève : i. utilise un vocabulaire **très varié** ; ii. utilise des structures grammaticales **très variées généralement de manière correcte** ; iii. utilise une prononciation et une intonation **claires**, ce qui rend la communication **facilement compréhensible** ; iv. communique **toutes ou presque toutes** les informations requises **de manière claire et efficace** pendant l'interaction.
Remarque : la prononciation à l'oral doit être évaluée sans nécessairement attendre de l'élève qu'il ait celle d'un locuteur natif, puisque l'accent fait partie intégrante de l'élève et de sa culture. L'objectif visé doit être l'intelligibilité : la personne qui écoute doit pouvoir comprendre ce que dit l'élève en faisant un minimum d'efforts.	

Critère D : expression écrite

Maximum : 8

Un stimulus intégrant plusieurs modes tels que les modes visuel et spatial doit servir de point de départ pour la production de la tâche d'expression écrite. Exemples : un texte écrit court avec des images, un texte écrit mis en page.

À la fin du niveau débutant, l'élève doit être capable :

i. d'utiliser un vocabulaire très varié ;

ii. d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;

iii. d'organiser les informations de manière efficace et cohérente à l'aide d'une présentation appropriée en utilisant un large éventail de connecteurs logiques simples et quelques connecteurs logiques complexes ;

iv. de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises en tenant clairement compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.

Niveaux	**Descripteurs de niveaux**
0	L'élève n'atteint **aucun** des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : i. utilise un vocabulaire **limité** ; ii. utilise des structures grammaticales **limitées** en faisant **de nombreuses erreurs** qui gênent **souvent** la communication ; iii. propose **quelques informations** à l'aide d'une présentation **en partie reconnaissable** en utilisant **quelques** connecteurs logiques **élémentaires** ; iv. communique un nombre **limité** d'informations pertinentes en tenant compte **dans une certaine mesure** du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
3 – 4	L'élève : i. utilise un vocabulaire **élémentaire** ; ii. utilise des structures grammaticales **élémentaires** en faisant **quelques erreurs** qui gênent **parfois** la communication ; iii. organise les informations à l'aide d'une présentation **reconnaissable** en utilisant **un éventail** de connecteurs logiques **élémentaires** ; iv. communique **quelques** informations pertinentes en tenant compte **dans une certaine mesure** du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
5 – 6	L'élève : i. utilise un vocabulaire **varié** ; ii. utilise des structures grammaticales **variées** en faisant des **erreurs occasionnelles** qui ne gênent **pas** la communication ; iii. organise les informations à l'aide d'une présentation **appropriée** en utilisant des connecteurs logiques **simples et quelques** connecteurs logiques **complexes** ; iv. communique **la plupart** des informations pertinentes en **tenant compte** du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
7 – 8	L'élève : i. utilise un vocabulaire **très varié** ; ii. utilise des structures grammaticales **très variées généralement de manière correcte** ; iii. organise les informations **de manière efficace et cohérente** à l'aide d'une présentation **appropriée** en utilisant un **large éventail de** connecteurs logiques **simples et quelques** connecteurs logiques **complexes** ;

À la fin du niveau débutant, l'élève doit être capable : **i. d'utiliser un vocabulaire très varié ;** **ii. d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;** **iii. d'organiser les informations de manière efficace et cohérente à l'aide d'une présentation appropriée en utilisant un large éventail de connecteurs logiques simples et quelques connecteurs logiques complexes ;** **iv. de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises en tenant clairement compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.**	
	iv. communique **toutes ou presque toutes** les informations requises en **tenant clairement compte** du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.

Niveau compétent

Critère A : compréhension orale

Maximum : 8

Les textes utilisés pour la tâche de compréhension orale doivent être des textes oraux multimodaux, à savoir des textes associant le mode oral et d'autres modes tels que des images fixes ou en mouvement.

À la fin du niveau compétent, l'élève doit avoir été exposé à un large éventail de textes oraux multimodaux authentiques simples et parfois complexes, et être capable :

i. d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, et informations complémentaires) ;

ii. d'analyser les conventions ;

iii. d'analyser les liens.

Niveaux	Descripteurs de niveaux
0	L'élève n'atteint **aucun** des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : i. identifie **un nombre minimal** d'informations énoncées (faits et/ou opinions) dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; ii. identifie les conventions **élémentaires** dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; iii. identifie les liens **élémentaires** entre des textes authentiques simples et entre quelques textes authentiques complexes.
3 – 4	L'élève : i. identifie **quelques** informations énoncées (faits et/ou opinions) dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; ii. identifie les conventions **élémentaires** dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; iii. identifie les liens **élémentaires** entre des textes authentiques simples et entre quelques textes authentiques complexes.
5 – 6	L'élève : i. identifie **la plupart** des informations énoncées (faits et/ou opinions, et **informations complémentaires**) dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ;

À la fin du niveau compétent, l'élève doit avoir été exposé à un large éventail de textes oraux multimodaux authentiques simples et parfois complexes, et être capable : **i. d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, et informations complémentaires) ;** **ii. d'analyser les conventions ;** **iii. d'analyser les liens.**	
	ii. **interprète** les conventions dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; iii. **interprète** les liens entre des textes authentiques simples et entre quelques textes authentiques complexes.
7 – 8	L'élève : i. identifie les informations **explicites et implicites** (faits et/ou opinions, et **informations complémentaires**) dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; ii. **analyse** les conventions dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; iii. **analyse** les liens entre des textes authentiques simples et entre quelques textes authentiques complexes.

Critère B : compréhension écrite

Maximum : 8

Les textes utilisés pour la tâche de compréhension écrite doivent être des textes écrits multimodaux, à savoir des textes associant le mode écrit et d'autres modes tels que les modes visuel et spatial. Exemples : un texte écrit accompagné d'images, une page Web comportant du texte écrit et des images.

À la fin du niveau compétent, l'élève doit avoir été exposé à un large éventail de textes écrits multimodaux authentiques simples et parfois complexes, et être capable : **i. d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, et informations complémentaires) ;** **ii. d'analyser les conventions ;** **iii. d'analyser les liens.**	
Niveaux	**Descripteurs de niveaux**
0	L'élève n'atteint **aucun** des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : i. identifie **un nombre minimal** d'informations énoncées (faits et/ou opinions) dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; ii. identifie les conventions **élémentaires** dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; iii. identifie les liens **élémentaires** entre des textes authentiques simples et entre quelques textes authentiques complexes.
3 – 4	L'élève : i. identifie **quelques** informations énoncées (faits et/ou opinions) dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; ii. identifie les conventions **élémentaires** dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ;

À la fin du niveau compétent, l'élève doit avoir été exposé à un large éventail de textes écrits multimodaux authentiques simples et parfois complexes, et être capable : **i. d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, et informations complémentaires) ;** **ii. d'analyser les conventions ;** **iii. d'analyser les liens.**	
	iii. identifie les liens **élémentaires** entre des textes authentiques simples et entre quelques textes authentiques complexes.
5 – 6	L'élève : i. identifie **la plupart** des informations énoncées (faits et/ou opinions, et **informations complémentaires**) dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; ii. **interprète** les conventions dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; iii. **interprète** les liens entre des textes authentiques simples et entre quelques textes authentiques complexes.
7 – 8	L'élève : i. identifie les informations **explicites et implicites** (faits et/ou opinions, et **informations complémentaires**) dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; ii. **analyse** les conventions dans des textes authentiques simples et dans quelques textes authentiques complexes ; iii. **analyse** les liens entre des textes authentiques simples et entre quelques textes authentiques complexes.

Critère C : expression orale

Maximum : 8

Les textes utilisés pour produire la tâche d'expression orale doivent intégrer des modes tels que les modes visuel et spatial. Exemple : un texte écrit succinct (légende) avec une ou plusieurs images, visuels ou photographies.

À la fin du niveau compétent, l'élève doit être capable : **i. d'utiliser un vocabulaire très varié ;** **ii. d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;** **iii. d'utiliser une prononciation et une intonation claires qui facilitent la compréhension ;** **iv. de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises de manière claire et efficace pendant l'interaction.**	
Niveaux	**Descripteurs de niveaux**
0	L'élève n'atteint **aucun** des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : i. utilise un vocabulaire **limité** ; ii. utilise des structures grammaticales **limitées** en faisant **de nombreuses** erreurs qui gênent **souvent** la communication ; iii. utilise une prononciation et une intonation contenant **de nombreuses** erreurs, ce qui gêne **souvent** la compréhension ;

À la fin du niveau compétent, l'élève doit être capable : **i. d'utiliser un vocabulaire très varié ;** **ii. d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;** **iii. d'utiliser une prononciation et une intonation claires qui facilitent la compréhension ;** **iv. de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises de manière claire et efficace pendant l'interaction.**	
	iv. communique un nombre **limité** d'informations pertinentes pendant l'interaction.
3 – 4	L'élève : i. utilise un vocabulaire **élémentaire** ; ii. utilise des structures grammaticales **élémentaires** en faisant **quelques** erreurs qui gênent **parfois** la communication ; iii. utilise une prononciation et une intonation contenant **quelques** erreurs, ce qui gêne **parfois** la compréhension ; iv. communique **quelques** informations pertinentes pendant l'interaction.
5 – 6	L'élève : i. utilise un vocabulaire **varié** ; ii. utilise des structures grammaticales **variées** en faisant des erreurs **occasionnelles** qui ne gênent **pas** la communication ; iii. utilise une prononciation et une intonation contenant des erreurs **occasionnelles**, mais celles-ci ne gênent **pas** la compréhension ; iv. communique **la plupart** des informations pertinentes pendant l'interaction.
7 – 8	L'élève : i. utilise un vocabulaire **très varié** ; ii. utilise des structures grammaticales **très variées généralement de manière correcte** ; iii. utilise une prononciation et une intonation **claires**, ce qui rend la communication **facilement compréhensible** ; iv. communique **toutes ou presque toutes** les informations requises **de manière claire et efficace** pendant l'interaction.
Remarque : la prononciation à l'oral doit être évaluée sans nécessairement attendre de l'élève qu'il ait celle d'un locuteur natif, puisque l'accent fait partie intégrante de l'élève et de sa culture. L'objectif visé doit être l'intelligibilité : la personne qui écoute doit pouvoir comprendre ce que dit l'élève en faisant un minimum d'efforts.	

Critère D : expression écrite

Maximum : 8

Un stimulus intégrant d'autres modes tels que les modes visuel et spatial doit servir de point de départ pour la production de la tâche d'expression écrite. Exemples : un texte écrit court avec des images, un texte écrit mis en page.

À la fin du niveau compétent, l'élève doit être capable : **i. d'utiliser un vocabulaire très varié ;** **ii. d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;** **iii. d'organiser les informations de manière efficace et cohérente à l'aide d'une présentation appropriée en utilisant un large éventail de connecteurs logiques simples et complexes ;** **iv. de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises en tenant clairement compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.**	
Niveaux	**Descripteurs de niveaux**
0	L'élève n'atteint **aucun** des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : i. utilise un vocabulaire **limité** ; ii. utilise des structures grammaticales **limitées** en faisant **de nombreuses** erreurs qui gênent **souvent** la communication ; iii. organise **quelques** informations à l'aide d'une présentation **reconnaissable** en utilisant **quelques** connecteurs logiques **élémentaires** ; iv. communique un nombre **limité** d'informations pertinentes en tenant compte **dans une certaine mesure** du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
3 – 4	L'élève : i. utilise un vocabulaire **élémentaire** ; ii. utilise des structures grammaticales **élémentaires** en faisant **quelques** erreurs qui gênent **parfois** la communication ; iii. organise les informations à l'aide d'une présentation **reconnaissable** en utilisant un **éventail** de connecteurs logiques **élémentaires** ; iv. communique **quelques** informations pertinentes en tenant compte **dans une certaine mesure** du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
5 – 6	L'élève : i. utilise un vocabulaire **varié** ; ii. utilise des structures grammaticales **variées** en faisant des erreurs **occasionnelles** qui ne gênent **pas** la communication ; iii. organise les informations à l'aide d'une présentation **appropriée** en utilisant des connecteurs logiques **simples et quelques** connecteurs logiques **complexes** ; iv. communique **la plupart** des informations pertinentes en **tenant compte** du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
7 – 8	L'élève : i. utilise un vocabulaire **très varié** ; ii. utilise des structures grammaticales **très variées généralement de manière correcte** ; iii. organise les informations **de manière efficace et cohérente** à l'aide d'une présentation **appropriée** en utilisant un **large éventail** de connecteurs logiques **simples et complexes** ; iv. communique **toutes ou presque toutes** les informations requises en **tenant clairement compte** du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.

Niveau expérimenté

Critère A : compréhension orale

Maximum : 8

Les textes utilisés pour la tâche de compréhension orale doivent être des textes oraux multimodaux, à savoir des textes associant le mode oral et d'autres modes tels que des images fixes ou en mouvement.

À la fin du niveau expérimenté, l'élève doit avoir été exposé à un large éventail de textes oraux multimodaux authentiques complexes, et être capable :

i. d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, et informations complémentaires) ;

ii. d'analyser les conventions ;

iii. d'analyser les liens.

Niveaux	**Descripteurs de niveaux**
0	L'élève n'atteint **aucun** des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : i. identifie **un nombre minimal** d'informations énoncées (faits et/ou opinions) dans des textes authentiques complexes ; ii. identifie les conventions **élémentaires** dans des textes authentiques complexes ; iii. identifie les liens **élémentaires** entre des textes authentiques complexes.
3 – 4	L'élève : i. identifie **quelques** informations énoncées (faits et/ou opinions) dans des textes authentiques complexes ; ii. identifie les conventions **élémentaires** dans des textes authentiques complexes ; iii. identifie les liens **élémentaires** entre des textes authentiques complexes.
5 – 6	L'élève : i. identifie **la plupart** des informations énoncées (faits et/ou opinions, et **informations complémentaires**) dans des textes authentiques complexes ; ii. **interprète** les conventions dans des textes authentiques complexes ; iii. **interprète** les liens entre des textes authentiques complexes.
7 – 8	L'élève : i. identifie les informations **explicites et implicites** (faits et/ou opinions, et **informations complémentaires**) dans des textes authentiques complexes ; ii. **analyse** les conventions dans des textes authentiques complexes ; iii. **analyse** les liens entre des textes authentiques complexes.

Critère B : compréhension écrite

Maximum : 8

Les textes utilisés pour la tâche de compréhension écrite doivent être des textes écrits multimodaux, à savoir des textes associant le mode écrit et d'autres modes tels que les modes visuel et spatial. Exemples : un texte écrit accompagné d'images, une page Web comportant du texte écrit et des images.

À la fin du niveau expérimenté, l'élève doit avoir été exposé à un large éventail de textes écrits multimodaux authentiques complexes, et être capable : **i. d'identifier les informations explicites et implicites (faits et/ou opinions, et informations complémentaires) ;** **ii. d'analyser les conventions ;** **iii. d'analyser les liens.**	
Niveaux	**Descripteurs de niveaux**
0	L'élève n'atteint **aucun** des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : i. identifie **un nombre minimal** d'informations énoncées (faits et/ou opinions) dans des textes authentiques complexes ; ii. identifie les conventions **élémentaires** dans des textes authentiques complexes ; iii. identifie les liens **élémentaires** entre des textes authentiques complexes.
3 – 4	L'élève : i. identifie **quelques** informations énoncées (faits et/ou opinions) dans des textes authentiques complexes ; ii. identifie les conventions **élémentaires** dans des textes authentiques complexes ; iii. identifie les liens **élémentaires** entre des textes authentiques complexes.
5 – 6	L'élève : i. identifie **la plupart** des informations énoncées (faits et/ou opinions, et **informations complémentaires**) dans des textes authentiques complexes ; ii. **interprète** les conventions dans des textes authentiques complexes ; iii. **interprète** les liens entre des textes authentiques complexes.
7 – 8	L'élève : i. identifie les informations **explicites et implicites** (faits et/ou opinions, et **informations complémentaires**) dans des textes authentiques complexes ; ii. **analyse** les conventions dans des textes authentiques complexes ; iii. **analyse** les liens entre des textes authentiques complexes.

Critère C : expression orale

Maximum : 8

Les textes utilisés pour produire la tâche d'expression orale doivent intégrer des modes tels que les modes visuel et spatial. Exemple : un texte écrit succinct (légende) avec une ou plusieurs images, visuels ou photographies.

À la fin du niveau expérimenté, l'élève doit être capable : **i. d'utiliser un vocabulaire très varié ;** **ii. d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;** **iii. d'utiliser une prononciation et une intonation claires qui facilitent la compréhension ;** **iv. de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises de manière claire et efficace pendant l'interaction.**	
Niveaux	**Descripteurs de niveaux**
0	L'élève n'atteint **aucun** des niveaux décrits ci-dessous.

À la fin du niveau expérimenté, l'élève doit être capable : **i. d'utiliser un vocabulaire très varié ;** **ii. d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;** **iii. d'utiliser une prononciation et une intonation claires qui facilitent la compréhension ;** **iv. de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises de manière claire et efficace pendant l'interaction.**	
1 – 2	L'élève : i. utilise un vocabulaire **limité** ; ii. utilise des structures grammaticales **limitées** en faisant **de nombreuses** erreurs qui gênent **souvent** la communication ; iii. utilise une prononciation et une intonation contenant **de nombreuses** erreurs, ce qui gêne **souvent** la compréhension ; iv. communique un nombre **limité** d'informations pertinentes pendant l'interaction.
3 – 4	L'élève : i. utilise un vocabulaire **élémentaire** ; ii. utilise des structures grammaticales **élémentaires** en faisant **quelques** erreurs qui gênent **parfois** la communication ; iii. utilise une prononciation et une intonation contenant **quelques** erreurs, ce qui gêne **parfois** la compréhension ; iv. communique **quelques** informations pertinentes pendant l'interaction.
5 – 6	L'élève : i. utilise un vocabulaire **varié** ; ii. utilise des structures grammaticales **variées** en faisant des erreurs **occasionnelles** qui ne gênent **pas** la communication ; iii. utilise une prononciation et une intonation contenant des erreurs **occasionnelles**, mais celles-ci ne gênent **pas** la compréhension ; iv. communique **la plupart** des informations pertinentes pendant l'interaction.
7 – 8	L'élève : i. utilise un vocabulaire **très varié** ; ii. utilise des structures grammaticales **très variées généralement de manière correcte** ; iii. utilise une prononciation et une intonation claires, ce qui rend la communication **facilement compréhensible** ; iv. communique **toutes ou presque toutes** les informations requises **de manière claire et efficace** pendant l'interaction.
Remarque : la prononciation à l'oral doit être évaluée sans nécessairement attendre de l'élève qu'il ait celle d'un locuteur natif, puisque l'accent fait partie intégrante de l'élève et de sa culture. L'objectif visé doit être l'intelligibilité : la personne qui écoute doit pouvoir comprendre ce que dit l'élève en faisant un minimum d'efforts.	

Critère D : expression écrite

Maximum : 8

Un stimulus intégrant d'autres modes tels que les modes visuel et spatial doit servir de point de départ pour la production de la tâche d'expression écrite. Exemples : un texte écrit court avec des images, un texte écrit mis en page.

À la fin du niveau expérimenté, l'élève doit être capable : **i. d'utiliser un vocabulaire très varié ;** **ii. d'utiliser des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte ;** **iii. d'organiser les informations de manière efficace et cohérente à l'aide d'une présentation appropriée en utilisant un large éventail de connecteurs logiques complexes ;** **iv. de communiquer toutes ou presque toutes les informations requises en tenant clairement compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.**	
Niveaux	**Descripteurs de niveaux**
0	L'élève n'atteint **aucun** des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	L'élève : i. utilise un vocabulaire **limité** ; ii. utilise des structures grammaticales **limitées** en faisant **de nombreuses** erreurs qui gênent **souvent** la communication ; iii. organise **quelques** informations à l'aide d'une présentation **reconnaissable** en utilisant **quelques** connecteurs logiques **élémentaires** ; iv. communique un nombre **limité** d'informations pertinentes en tenant compte **dans une certaine mesure** du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
3 – 4	L'élève : i. utilise un vocabulaire **élémentaire** ; ii. utilise des structures grammaticales **élémentaires** en faisant **quelques** erreurs qui gênent **parfois** la communication ; iii. organise les informations à l'aide d'une présentation **reconnaissable** en utilisant **un éventail** de connecteurs logiques **élémentaires** ; iv. communique **quelques** informations pertinentes en tenant compte **dans une certaine mesure** du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
5 – 6	L'élève : i. utilise un vocabulaire **varié** ; ii. utilise des structures grammaticales **variées** en faisant des erreurs **occasionnelles** qui ne gênent **pas** la communication ; iii. organise les informations à l'aide d'une présentation **appropriée** en utilisant des connecteurs logiques **simples et complexes** ; iv. communique **la plupart** des informations pertinentes en **tenant compte** du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
7 – 8	L'élève : i. utilise un vocabulaire **très varié** ; ii. utilise des structures grammaticales **très variées généralement de manière correcte** ; iii. organise les informations **de manière efficace et cohérente** à l'aide d'une présentation **appropriée** en utilisant un **large éventail** de connecteurs logiques **complexes** ; iv. communique **toutes ou presque toutes** les informations requises en **tenant clairement compte** du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.

Évaluation électronique du PEI

Les élèves qui souhaitent obtenir les **résultats de cours du PEI de l'IB** pour le groupe de matières Acquisition de langues du PEI doivent réaliser un examen sur ordinateur en plus d'un examen oral évalué en interne et révisé en externe, afin de démontrer leurs accomplissements par rapport aux objectifs spécifiques du groupe de matières. S'ils sont satisfaisants, les résultats obtenus peuvent contribuer à l'obtention du **certificat du PEI de l'IB**.

Dans le groupe de matières Acquisition de langues, l'évaluation électronique facultative est proposée dans un éventail limité de langues. La liste des langues disponibles est publiée dans les *Procédures d'évaluation pour le Programme d'éducation intermédiaire*. Cette vérification de l'apprentissage permet de garantir l'application de normes précises et cohérentes.

L'évaluation électronique du groupe de matières Acquisition de langues est proposée à trois niveaux : débutant, compétent et expérimenté.

Liste des thèmes pour le groupe de matières Acquisition de langues

Aux fins de l'évaluation externe, le PEI définit un éventail de thèmes spécifiques à chaque matière qui constitue l'une des variables prises en considération par les auteurs lors de l'élaboration des examens sur ordinateur. Ces thèmes sont moins précis que ceux figurant dans le programme officiel d'une matière équivalente dans le Programme du diplôme de l'IB et ils laissent une marge de manœuvre importante aux établissements, qui peuvent ainsi élaborer leur propre programme établi tout en respectant les exigences du PEI.

Ces thèmes déterminent les sujets susceptibles d'apparaître dans les examens sur ordinateur du PEI. Les établissements sont libres d'en choisir d'autres pour le programme d'études élaboré en interne. **La liste fournie ne constitue pas un programme d'études exclusif et approuvé par l'IB pour les élèves des 4e et 5e années du PEI.**

Identité et culture

- Moi, ma famille, mes amis
- Temps libre et loisirs
- Alimentation, boissons et santé
- Fêtes et célébrations

Éducation et monde du travail

- Vie scolaire
- Projets d'avenir
- Emplois

Le monde dans lequel nous vivons

- Météo
- Environnement
- Questions mondiales

Vie locale, voyage et tourisme

- Maison et habitat
- Vie locale

- Vacances
- Culture et communautés

Technologie et médias

- Technologie mobile
- Médias sociaux

Plan détaillé des examens du groupe de matières Acquisition de langues du PEI

Les examens sur ordinateur du PEI se présentent sous la forme d'un ensemble de tâches qui reprennent, simulent ou reproduisent les pratiques d'évaluation interne. Ces examens suivent une structure convenue qui fournit un cadre clair pour l'élaboration de chacun d'entre eux. Dans chaque examen, la répartition des points peut varier de trois points maximum par rapport à la répartition présentée dans le plan détaillé.

Étant donné qu'ils s'inscrivent dans le cadre d'un modèle d'évaluation éthique, ces plans détaillés des examens constituent un gage de cohérence et de transparence et garantissent l'adoption d'une approche équilibrée pour mesurer les accomplissements des élèves par rapport aux objectifs spécifiques du PEI. Les plans détaillés des examens sur ordinateur du PEI rendent compte de l'étroite relation entre l'évaluation à grande échelle et les objectifs spécifiques des groupes de matières, les activités d'apprentissage réalisées en classe et les exigences rigoureuses de l'évaluation interne du programme.

Ces plans détaillés permettent aux enseignants et aux élèves de passer en revue la nature et le but de l'évaluation électronique du PEI. Ils constituent une ressource importante pour aider les élèves à se préparer aux examens sur ordinateur en mettant l'accent sur les critères et les stratégies d'évaluation propres à chaque groupe de matières.

Vue d'ensemble

Le tableau suivant résume la structure de l'évaluation du groupe de matières Acquisition de langues.

Examen sur ordinateur **Tâches et durée recommandée**	Critères			Nombre de points pour chaque tâche
	A	B	D	
Tâche 1 (environ 35 minutes)	24			24
Tâche 2 (environ 35 minutes)		24		24
Tâche 3 (environ 35 minutes)			24	24
Total (1 heure 45 minutes)	**24**	**24**	**24**	**72 points**

Examen oral individuel **Tâches et durée recommandée**	Critères	Nombre de points pour chaque tâche
	C	
Examen oral	24	**24 points**
Total (15 à 17 minutes, temps de préparation compris)	**24**	**24 points**

Examen sur ordinateur

L'examen sur ordinateur est composé de trois tâches, décrites ci-dessous.

Tâche 1

Cette tâche permet d'évaluer la compréhension des élèves concernant un texte audiovisuel dans la langue cible. Elle se compose d'une série de questions à réponse courte et permet d'évaluer tous les aspects du

critère A : *compréhension orale*. Toutes les réponses doivent être dans la langue cible pour tous les niveaux. Un barème de notation spécifique à l'examen sur ordinateur est utilisé pour évaluer la tâche 1.

Tâche 2

Cette tâche permet d'évaluer la compréhension des élèves concernant un texte écrit et visuel dans la langue cible. Elle se compose d'une série de questions à réponse courte et permet d'évaluer tous les aspects du critère B : *compréhension écrite*. Toutes les réponses doivent être dans la langue cible pour tous les niveaux. Un barème de notation spécifique à l'examen sur ordinateur est utilisé pour évaluer la tâche 2.

Tâche 3

Cette tâche permet d'évaluer la capacité des élèves à produire du texte écrit pour communiquer des messages et/ou des informations dans la langue cible. Elle se compose de deux propositions de tâches écrites qui sont liées au contexte mondial obligatoire pour la session. Les élèves choisissent une tâche à mener à bien. Cette tâche est évaluée en fonction des critères d'évaluation externe ci-dessous.

Critères d'évaluation externe – tâches écrites

Vocabulaire

Dans quelle mesure le candidat utilise-t-il un vocabulaire varié ?

Points	Descripteur
0	Le travail n'atteint aucun des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	Le candidat utilise un vocabulaire limité. Le vocabulaire est rarement adapté à la tâche ou il est souvent répétitif ou convenu.
3 – 4	Le candidat utilise un vocabulaire élémentaire. Le vocabulaire est occasionnellement adapté à la tâche.
5 – 6	Le candidat utilise un vocabulaire varié. Le vocabulaire est adapté à la tâche.
7 – 8	Le candidat utilise un vocabulaire très varié. Le vocabulaire est adapté à la tâche et efficace.

Grammaire

Dans quelle mesure le candidat utilise-t-il les structures grammaticales de manière correcte ?

Points	Descripteur
0	Le travail n'atteint aucun des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	Le candidat utilise des structures grammaticales limitées en faisant de nombreuses erreurs qui gênent souvent la communication.
3 – 4	Le candidat utilise des structures grammaticales élémentaires en faisant quelques erreurs qui gênent souvent la communication.
5 – 6	Le candidat utilise des structures grammaticales variées en faisant des erreurs occasionnelles qui ne gênent pas la communication.
7 – 8	Le candidat utilise des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte.

Organisation

Dans quelle mesure le candidat organise-t-il les informations de manière efficace et cohérente ?

Points	Descripteur
0	Le travail n'atteint aucun des niveaux décrits ci-dessous.
1	Le candidat organise quelques informations à l'aide d'une présentation reconnaissable en utilisant quelques connecteurs logiques élémentaires.
2	Le candidat organise les informations à l'aide d'une présentation reconnaissable en utilisant un éventail de connecteurs logiques élémentaires.
3	Le candidat organise les informations à l'aide d'une présentation appropriée en utilisant des connecteurs logiques simples et quelques connecteurs logiques complexes.
4	Le candidat organise les informations de manière efficace et cohérente à l'aide d'une présentation appropriée en utilisant un large éventail de connecteurs logiques simples et complexes.

Communication

Dans quelle mesure le candidat communique-t-il les informations en tenant compte du destinataire et du but ?

Points	Descripteur
0	Le travail n'atteint aucun des niveaux décrits ci-dessous.
1	Le candidat communique un nombre limité d'informations pertinentes en tenant peu compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
2	Le candidat communique quelques informations pertinentes en tenant compte dans une certaine mesure du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
3	Le candidat communique la plupart des informations pertinentes en tenant compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.
4	Le candidat communique presque toutes les informations requises en tenant clairement compte du destinataire et du but pour s'adapter au contexte.

Sources

Chaque évaluation reposera sur diverses sources qui se présenteront notamment sous les formes indiquées ci-après.

- Textes écrits non littéraires et littéraires (niveau expérimenté)
- Textes multimédias
- Images fixes
- Images en mouvement

Outils

Les élèves répondront à la plupart des questions au moyen d'un ensemble d'outils de texte standard. Les types de réponses à apporter comprennent notamment les éléments ci-après, sans s'y limiter.

- Questions à choix multiple (QCM)
- Textes à trous
- Vrai/Faux (avec ou sans justification)
- Méthode « glisser-déposer »
- Questions à réponses courtes

Évaluation interne

But de l'évaluation interne

L'évaluation interne représente 25 % de l'évaluation électronique pour le groupe de matières Acquisition de langues. Elle prend la forme d'une évaluation individuelle portant sur l'expression orale et permet aux élèves de montrer l'application de leurs compétences et connaissances linguistiques dans un contexte authentique. Les élèves doivent faire une présentation individuelle en réponse à un stimulus avant d'engager une conversation avec l'enseignant sur le thème du stimulus.

Directives en matière d'authenticité

Lors de l'évaluation orale individuelle, les élèves ne doivent pas amener dans la salle de préparation des ressources additionnelles telles que des ordinateurs, téléphones mobiles, notes prises en classe, dictionnaires (en ligne ou papier), etc. L'établissement scolaire doit fournir à l'élève une feuille de papier sur laquelle il pourra prendre des notes durant les dix minutes de temps de préparation allouées. Ces notes sont les seules ressources qui peuvent être amenées par l'élève dans la salle où aura lieu l'entretien, et elles ne doivent être utilisées qu'à des fins de référence. L'élève ne doit pas les lire à voix haute et l'enseignant doit les conserver à la fin de l'entretien.

Il incombe à l'enseignant de s'assurer que les élèves connaissent :

- les exigences linguistiques de l'évaluation orale individuelle ;
- les procédures pour le déroulement de l'examen ;
- les critères d'évaluation.

Il est essentiel que les élèves des cours d'acquisition de langues n'aient aucune connaissance préalable du stimulus qui leur sera présenté. La présentation doit être entièrement le travail de l'élève et elle ne doit pas être écrite en entier et lue à voix haute. L'authenticité du travail pourra être vérifiée en examinant les notes (éventuelles) utilisées par l'élève ainsi que grâce aux questions qui suivront la présentation dans la discussion interactive avec l'enseignant.

Travail en groupe

Les travaux de groupe ne doivent pas être envoyés à l'IB pour l'évaluation électronique dans le cadre des cours d'acquisition de langues du PEI. Néanmoins, le travail en groupe, considéré comme l'une des nombreuses approches possibles de l'enseignement et de l'apprentissage, peut tout à fait être intégré comme type d'évaluation **formative** tout au long du cours.

Exigences et recommandations

L'évaluation interne doit être menée intégralement dans la langue cible. Elle ne doit pas être préparée à l'avance car ceci ne permettrait pas de refléter la véritable capacité de l'élève à interagir dans la langue cible. Toutefois, les procédures à suivre et les caractéristiques de l'évaluation orale individuelle peuvent et doivent faire l'objet d'un entraînement durant le cours, de même que le développement de l'interaction verbale entre l'élève et l'enseignant.

L'évaluation orale individuelle de chaque élève doit être enregistrée sur un support audio et les fichiers doivent être de très bonne qualité. Chaque enregistrement sera conservé selon les modalités définies dans les *Procédures d'évaluation* du PEI. Les échantillonnages de l'évaluation interne sélectionnés pour la révision de notation **devront être envoyés sous forme de fichier audio uniquement**.

Utilisation des critères d'évaluation pour l'évaluation interne

Pour l'évaluation orale individuelle, des critères d'évaluation ont été créés à partir du critère C des cours d'acquisition de langues du PEI. À chaque critère d'évaluation est associée une série de descripteurs du niveau spécifique atteint, auquel correspond une note donnée. Les descripteurs mettent en valeur les aspects positifs du travail, bien que pour les niveaux les plus bas, la notion de manquement à certaines exigences minimales puisse être mentionnée.

Les enseignants doivent noter l'évaluation orale individuelle à l'aide des **critères d'évaluation** présentés dans cette section du guide.

- Le but consiste à trouver, pour chaque élément du critère d'évaluation, le descripteur qui correspond le mieux au niveau du travail de l'élève.
- Lorsqu'ils évaluent le travail d'un élève, les enseignants doivent, pour chaque critère, lire les descripteurs de niveaux jusqu'à ce qu'ils atteignent celui qui décrit le mieux le travail évalué.
- Seuls les nombres entiers seront retenus. Les notes partielles, c'est-à-dire les fractions et les décimales, ne sont pas acceptées.
- Les enseignants ne doivent pas réfléchir en termes de réussite ou d'échec, mais plutôt chercher à déterminer le descripteur qui correspond le mieux au travail de l'élève pour chaque critère d'évaluation.
- Les descripteurs les plus élevés ne correspondent pas nécessairement à un travail parfait et doivent être à la portée des élèves des cours d'acquisition de langues. Les enseignants ne doivent pas hésiter à choisir le niveau le plus faible ou le niveau le plus élevé si celui-ci décrit adéquatement le travail évalué.
- Un élève qui obtient une note élevée dans un critère n'atteindra pas nécessairement des niveaux élevés dans tous les autres critères. De la même manière, un élève qui obtient une note faible dans un critère n'obtiendra pas non plus nécessairement des notes faibles pour les autres critères. Les enseignants ne doivent pas s'attendre à voir l'évaluation de l'ensemble des élèves suivre une distribution particulière des notes.
- Les enseignants sont tenus de mettre les critères de l'évaluation interne à la disposition des élèves et de veiller à ce qu'ils les comprennent.

Description détaillée de l'évaluation interne

- Évaluation orale individuelle
- Durée : 15 à 17 minutes, dont 10 minutes de temps de préparation
- Pondération : 25 %

L'évaluation orale individuelle repose sur la liste de thèmes des cours d'acquisition de langues. L'objectif de cette évaluation est de mesurer la capacité de l'élève à comprendre et à communiquer dans la langue cible, et à utiliser celle-ci pour mener à bien des interactions réussies.

La tâche évalue la mesure dans laquelle l'élève est capable de :

- communiquer de manière claire et efficace dans divers contextes et dans divers buts ;
- comprendre et utiliser la langue de manière appropriée dans un éventail de contextes interpersonnels et/ou interculturels et pour s'adresser à des destinataires variés ;
- comprendre et utiliser la langue pour exprimer un éventail d'idées et y réagir ;
- identifier, organiser et présenter ses idées sur toute une gamme de sujets ;
- comprendre, analyser et réfléchir dans le contexte d'une présentation et d'une conversation.

L'évaluation orale individuelle pour les cours d'acquisition de langues est divisée en deux parties, précédées chacune d'un temps de préparation surveillée d'une durée prédéterminée. La durée prévue pour chaque partie et chaque niveau est précisée ci-après.

Tableau 14

Durées prévues pour la tâche orale interactive des cours d'acquisition de langues du PEI

	Niveau débutant	Niveau compétent	Niveau expérimenté
Temps de préparation surveillée L'élève découvre un stimulus multimodal lié à un sujet ou à un thème du cours. Sur le stimulus doit être indiqué en	10 minutes	10 minutes	10 minutes

	Niveau débutant	Niveau compétent	Niveau expérimenté
langue cible le sujet où le thème auquel il est lié. Durant le temps de préparation, l'élève est autorisé à prendre des notes de travail succinctes.			
Présentation L'élève décrit le stimulus multimodal et le relie à la ou aux cultures concernées dans la langue cible.	1 minute	1 minute 30	2 minutes
Discussion interactive L'élève prend part à une discussion avec l'enseignant sur le sujet ou le thème du stimulus.	2 minutes	2 minutes 30	3 minutes
Temps d'intervention orale de l'élève	**3 minutes**	**4 minutes**	**5 minutes**
Durée totale de l'enregistrement	**5 minutes maximum**	**6 minutes maximum**	**7 minutes maximum**

Préparation

L'enseignant crée un éventail de stimuli multimodaux liés aux cinq thèmes étudiés durant le cours d'acquisition de langues du PEI, et indique ceux-ci sur chaque stimulus dans la langue cible. Aux fins de l'évaluation orale individuelle, un stimulus peut être une image, une affiche, une illustration, une publicité ou un court message écrit, par exemple une légende ou une citation. Tout texte faisant partie intégrante de l'image doit être réduit au minimum et il doit être dans la langue cible. Il ne doit pas fournir de vocabulaire et de structures qui avantageraient injustement l'élève.

Un stimulus multimodal efficace doit :

- avoir un rapport clair avec l'un des cinq thèmes étudiés durant le cours ;
- être en rapport avec la ou les cultures associées à la langue cible ;
- donner des occasions à l'élève de montrer sa sensibilité internationale ;
- fournir suffisamment d'informations pour permettre à l'élève de décrire une scène ou une situation ;
- permettre à l'élève de formuler une interprétation personnelle ;
- permettre à l'enseignant d'entamer avec l'élève une conversation de nature plus générale ;
- être pertinent et adapté aux centres d'intérêt du groupe d'âge de l'élève.

L'élève ne doit pas voir le stimulus avant l'examen.

Les cinq mêmes stimuli peuvent être utilisés pour un groupe allant jusqu'à dix élèves passant cet examen. En revanche, si plus de dix élèves le passent, deux stimuli multimodaux doivent être prévus pour chaque thème.

Le tableau qui suit donne un exemple de la manière dont l'enseignant peut décider de distribuer les stimuli multimodaux pour s'assurer que tous les élèves en reçoivent deux et que chaque stimulus porte sur un thème différent. Les enseignants pourront prévoir deux exemplaires de chaque stimulus, dans l'éventualité où les dispositions prises par l'établissement pour l'examen exigeraient qu'un élève se trouve dans la phase de préparation en même temps qu'un autre élève passant les trois parties de l'examen.

Jusqu'à 10 élèves : 5 stimuli en tout (1 par thème)		Jusqu'à 20 élèves : 10 stimuli en tout (2 par thème)		Jusqu'à 30 élèves : 10 stimuli en tout (2 par thème)		Jusqu'à 40 élèves : 10 stimuli en tout (2 par thème)	
Élève	**Stimulus multimodal**	**Élève**	**Stimulus multimodal**	**Élève**	**Stimulus multimodal**	**Élève**	**Stimulus multimodal**
1	A1 + B1	11	A2 + B2	21	A1 + B2	31	A2 + B1
2	A1 + C1	12	A2 + C2	22	A1 + C2	32	A2 + C1
3	A1 + D1	13	A2 + D2	23	A1 + D2	33	A2 + D1
etc.	etc.	etc.	etc.	etc.	etc.	etc.	etc.

Dans le tableau ci-dessus, les lettres font référence aux thèmes des stimuli multimodaux. Ainsi, la combinaison « A1 » désigne le premier stimulus multimodal se rapportant à l'un des thèmes (par exemple, identité et culture) et la combinaison « A2 » désigne le second stimulus multimodal se rapportant au même thème (identité et culture). En suivant cette logique, la combinaison « B1 » désigne le premier stimulus multimodal se rapportant à un thème différent (par exemple, éducation et monde du travail) et la combinaison « B2 » désigne le second stimulus multimodal se rapportant à ce thème (éducation et monde du travail).

Si plus de 40 élèves passent l'examen, l'enseignant sera autorisé à réorganiser les 10 mêmes stimuli multimodaux pour former des paires différentes, mais il devra s'assurer que les stimuli utilisés dans chaque paire ne portent pas sur le même thème.

Déroulement de l'évaluation orale individuelle

Le temps de préparation de dix minutes commence lorsque l'élève reçoit son exemplaire du stimulus. Durant ce temps de préparation, l'élève peut rédiger des notes de travail. Ces notes peuvent servir à des fins de référence uniquement et ne doivent pas être lues à voix haute comme un discours préparé.

Pendant le temps de préparation, l'élève doit être surveillé. Il ne doit pas avoir accès à des documents en lien avec le cours, à ses notes prises en classe, à des dictionnaires (sous quelque forme que ce soit), à un ordinateur, un téléphone mobile ou autre type d'appareil électronique. L'enseignant devra ramasser et conserver le stimulus ainsi que toute note prise durant les dix minutes de temps de préparation pour l'évaluation orale individuelle.

Présentation

Les établissements scolaires étant tenus de préserver l'anonymat des travaux d'élèves envoyés à l'IB, les élèves doivent éviter de donner leur nom ou toute autre information permettant de les identifier dans leur présentation. Durant la présentation, l'élève doit :

- faire une brève description du stimulus multimodal ;
- lier le stimulus au sujet ou thème pertinent étudié pendant le cours.

La présentation doit être spontanée et concerner spécifiquement le contenu du stimulus multimodal fourni. Des présentations apprises à l'avance sur des aspects génériques du stimulus fourni n'obtiendront pas de notes élevées.

Pour rassurer l'élève et l'aider à se concentrer sur les exigences de l'évaluation orale individuelle, l'enseignant doit signaler le changement entre les différents moments prévus à l'aide d'une phrase appropriée.

Durant la présentation, l'enseignant doit éviter d'interrompre l'élève sauf s'il est clair que celui-ci a besoin d'être guidé. Lorsque le temps prévu pour la présentation arrive à sa fin, si l'élève n'a pas conclu, l'enseignant doit interrompre la présentation et faire la transition vers la seconde partie de l'évaluation orale en disant par exemple à l'élève « Désolé de devoir interrompre, mais nous devons maintenant passer à l'étape suivante ». Cette phrase pourra varier mais il est utile que les enseignants préparent leurs élèves

avant le jour de l'examen pour qu'une interruption de ce type, nécessaire au respect des durées imparties, ne perturbe pas trop l'élève.

Discussion interactive

Suite à la présentation de l'élève, l'enseignant engage une discussion en posant des questions sur le sujet ou le thème évoqué par le stimulus multimodal. Ces questions doivent :

- chercher à obtenir des clarifications ou amener l'élève à développer les observations qu'il a faites durant la présentation ;
- inviter l'élève à réagir aux idées présentées à la fois par le stimulus multimodal et par l'enseignant ;
- encourager les liens et comparaisons avec les autres expériences culturelles de l'élève ;
- fournir à l'élève des occasions de montrer sa compréhension et sa connaissance du sujet ou du thème ;
- encourager l'élève à prendre part à une conversation authentique reflétant au mieux de ses capacités.

Cette partie de l'évaluation orale individuelle doit respecter les durées imposées précisées dans le tableau 14 ci-dessus et doit donner à l'élève la possibilité de montrer sa capacité à prendre part à une conversation authentique sur un thème donné. L'enseignant doit poser des questions ouvertes pour donner l'occasion à l'élève de prendre part à une conversation authentique, ce qui permettra ainsi l'évaluation de ses compétences interactives.

Directives pour l'évaluation orale individuelle

Les durées prévues pour l'évaluation orale individuelle des cours d'acquisition de langues sont indiquées dans le tableau 14 ci-dessus pour chaque niveau. Les examinateurs ont pour instruction d'arrêter d'écouter une fois le temps alloué écoulé.

L'évaluation orale individuelle doit être programmée durant la dernière année du cours.

- Les élèves doivent être prévenus suffisamment à l'avance de la date à laquelle se déroulera leur évaluation orale individuelle.
- Celle-ci peut se dérouler dans la salle de classe ou ailleurs, mais il convient de veiller à ce que les élèves ne soient pas dérangés par des distractions extérieures telles que des sonneries, annonces vocales, des personnes entrant dans la salle ou tout type de distraction sonore ou visuelle extérieure.
- Les élèves ne doivent pas amener de téléphone mobile ou d'autres appareils électroniques dans la salle d'examen.
- Des enregistrements audio de l'évaluation orale individuelle seront requis pour la révision de notation externe. Toutefois, les échantillonnages sélectionnés pour la révision de notation ne seront pas identifiés avant que les notes de l'enseignant soient saisies sur IBIS. Il est donc essentiel que tous les élèves soient enregistrés et que les enregistrements soient de très bonne qualité.
- Un enregistrement ne doit en aucun cas être arrêté en cours de route ou modifié.
- Les durées prévues pour l'évaluation orale individuelle sont approximatives mais doivent être respectées dans toute la mesure du possible sans perturber l'élève. Il est impératif que les deux parties de l'examen soient menées de façon adéquate.
- L'enseignant est encouragé à interagir avec l'élève pour faciliter une discussion authentique mais doit éviter de dominer l'échange.

Rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre de l'évaluation orale individuelle

Il incombe à l'enseignant de :

- ne pas perdre de vue que l'objectif de l'évaluation orale individuelle est de mesurer la capacité d'un élève à produire, comprendre et interagir en utilisant la langue orale ;
- veiller à ce qu'un nombre et une variété adéquats de stimuli multimodaux soient préparés pour l'évaluation orale individuelle, et que des notes indiquant leur attribution soient conservées ;

- comprendre très clairement le format de l'évaluation orale individuelle ainsi que les critères d'évaluation utilisés ;
- veiller à ce que les questions posées soient adaptées à la capacité de l'élève et soient conçues pour lui donner au maximum la possibilité de montrer l'étendue de ses compétences linguistiques ;
- reformuler une question ou un énoncé si un élève a du mal à comprendre, afin de soutenir l'élève et que la conversation reste fluide ;
- éviter de corriger l'élève ou de dominer la conversation ;
- veiller à ce que l'élève ait suffisamment de temps pour répondre aux questions.

Critères d'évaluation pour l'évaluation interne – présentation et discussion interactive

Vocabulaire

Dans quelle mesure le candidat utilise-t-il un vocabulaire varié ?

Points	Descripteur
0	Le travail n'atteint aucun des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	Le candidat utilise un vocabulaire limité. Le vocabulaire est rarement adapté à la tâche ou il est souvent répétitif ou convenu.
3 – 4	Le candidat utilise un vocabulaire élémentaire. Le vocabulaire est occasionnellement adapté à la tâche.
5 – 6	Le candidat utilise un vocabulaire varié. Le vocabulaire est adapté à la tâche.
7 – 8	Le candidat utilise un vocabulaire très varié. Le vocabulaire est adapté à la tâche et efficace.

Grammaire

Dans quelle mesure le candidat utilise-t-il les structures grammaticales de manière correcte ?

Points	Descripteur
0	Le travail n'atteint aucun des niveaux décrits ci-dessous.
1 – 2	Le candidat utilise des structures grammaticales limitées qui gênent souvent la communication.
3 – 4	Le candidat utilise des structures grammaticales élémentaires qui gênent parfois la communication.
5 – 6	Le candidat utilise des structures grammaticales variées qui ne gênent pas la communication.
7 – 8	Le candidat utilise des structures grammaticales très variées généralement de manière correcte.

Prononciation et intonation

Dans quelle mesure la prononciation et l'intonation gênent-elles la communication ?

Points	Descripteur
0	Le travail n'atteint aucun des niveaux décrits ci-dessous.
1	Le candidat utilise une prononciation et une intonation qui gênent souvent la compréhension.
2	Le candidat utilise une prononciation et une intonation qui gênent parfois la compréhension.
3	Le candidat utilise une prononciation et une intonation qui gênent rarement la compréhension.
4	Le candidat utilise une prononciation et une intonation claires, ce qui rend la communication facilement compréhensible.

Communication et organisation

Dans quelle mesure le candidat communique-t-il des informations dans sa présentation et sa discussion interactive ?

Points	Descripteur
0	Le travail n'atteint aucun des niveaux décrits ci-dessous.
1	Le candidat communique un nombre limité d'informations pertinentes. Les idées ne sont pas organisées et gênent la communication.
2	Le candidat communique quelques informations pertinentes. L'organisation des idées est limitée.
3	Le candidat communique la plupart des informations pertinentes. Les idées sont organisées et claires.
4	Le candidat communique toutes les informations pertinentes. Les idées sont organisées de manière claire et efficace, ce qui facilite la communication.

Descripteurs des notes finales spécifiques au groupe de matières Acquisition de langues

Les descripteurs des notes finales spécifiques à chaque groupe de matières constituent une référence importante dans le cadre du processus d'évaluation. Ils ont été rédigés suite à une analyse minutieuse des critères d'évaluation des groupes de matières et des descripteurs généraux des notes finales du PEI afin de cerner et de décrire dans un seul descripteur les accomplissements des élèves pour chaque note finale dans chaque groupe de matières du PEI.

Lors de chaque session d'évaluation, les descripteurs des notes finales spécifiques aux groupes de matières sont également la principale référence pour définir les seuils d'attribution des notes finales pour chaque discipline. Au cours de ce processus, l'équipe chargée de l'attribution des notes finales compare les travaux des élèves aux descripteurs correspondant aux notes finales 2 et 3, 3 et 4 ou 6 et 7 (les autres seuils sont établis à intervalles réguliers entre ces seuils clés). Le processus d'attribution des notes finales peut compenser les variations du degré de difficulté entre les tâches et les variations des normes appliquées pour la notation (à la fois entre les matières et pour une matière donnée au cours des différentes sessions), car il établit des seuils pour chaque discipline et chaque session d'examens, en se servant des travaux des élèves comme référence.

Les descripteurs des notes finales spécifiques aux groupes de matières relient l'évaluation électronique à l'évaluation critériée ainsi qu'aux critères d'évaluation et aux descripteurs de niveaux du PEI par lesquels s'applique le principe de l'évaluation critériée du programme.

Niveau débutant

Note finale	Descripteur
7	Produit un travail de très bonne qualité, souvent innovant, en utilisant une langue très variée. Communique une compréhension approfondie des concepts et des contextes linguistiques élémentaires grâce à une utilisation efficace de la langue en réponse à des textes écrits, oraux et visuels très divers. Fait systématiquement preuve de pensée critique et créative pour comprendre et construire la langue. Transpose souvent ses connaissances et applique souvent ses compétences de manière autonome et compétente, dans un éventail de situations complexes de la classe et de la vie réelle.
6	Produit un travail de très bonne qualité, parfois innovant, en utilisant une langue très variée. Communique une très bonne compréhension des concepts et des contextes linguistiques

Note finale	Descripteur
	élémentaires grâce à une utilisation efficace de la langue en réponse à divers textes écrits, oraux et visuels. Fait preuve de pensée critique et créative, souvent de manière complexe, pour comprendre et construire la langue. Transpose ses connaissances et applique ses compétences, souvent de manière autonome et précise, dans un éventail de situations familières et inconnues de la classe et de la vie réelle.
5	Produit généralement un travail de très bonne qualité en utilisant une langue variée. Communique une bonne compréhension des concepts et des contextes linguistiques élémentaires grâce à une utilisation efficace de la langue en réponse à divers textes écrits, oraux et visuels. Fait preuve de pensée critique et créative, parfois de manière complexe, pour comprendre et construire la langue. Transpose généralement ses connaissances et applique généralement ses compétences avec un certain degré d'autonomie dans des situations familières de la classe et de la vie réelle.
4	Produit un travail de bonne qualité en utilisant une langue variée. Communique une compréhension élémentaire de la plupart des concepts et des contextes linguistiques grâce à l'utilisation qu'il fait de la langue en réponse à divers textes, avec quelques erreurs de compréhension et lacunes mineures. Fait souvent preuve de pensée critique et créative pour comprendre et construire la langue. Transpose quelques connaissances et applique quelques compétences dans les situations familières de la classe, mais a besoin d'aide dans les situations inconnues.
3	Produit un travail de qualité convenable en utilisant une langue simple. Communique une compréhension élémentaire d'un grand nombre de concepts et de contextes linguistiques grâce à l'utilisation qu'il fait de la langue, avec quelques erreurs de compréhension ou lacunes importantes. Commence à faire preuve d'une certaine pensée critique et créative, bien qu'élémentaire, pour comprendre et construire la langue. Commence à transposer des connaissances et à appliquer des compétences, mais a besoin d'aide, y compris dans les situations familières de la classe.
2	Produit un travail de faible qualité en utilisant une langue très simple. Communique une compréhension limitée de certains concepts et contextes linguistiques, avec des lacunes importantes en matière de compréhension. Fait rarement preuve de pensée critique et créative pour comprendre et construire la langue. Le transfert des connaissances et l'application des compétences sont limités.
1	Produit un travail de très faible qualité. Fait un grand nombre d'erreurs de compréhension importantes ou a une mauvaise compréhension de la plupart des concepts et des contextes linguistiques. Fait très rarement preuve de pensée critique ou créative pour comprendre et construire la langue. Manque considérablement de flexibilité, utilise rarement des connaissances ou des compétences.

Niveau compétent

Note finale	Descripteur
7	Produit un travail de très bonne qualité, souvent innovant, en utilisant une langue très variée. Communique une compréhension approfondie des concepts et des contextes linguistiques grâce à une utilisation efficace de la langue en réponse à des textes écrits, oraux et visuels très divers. Fait systématiquement preuve d'une pensée critique et créative complexe pour interpréter et construire la langue. Transpose souvent ses connaissances et applique souvent ses compétences de manière autonome et compétente, dans un éventail de situations complexes de la classe et de la vie réelle.

Note finale	Descripteur
6	Produit un travail de très bonne qualité, parfois innovant, en utilisant une langue très variée. Communique une très bonne compréhension des concepts et des contextes linguistiques grâce à une utilisation efficace de la langue en réponse à divers textes écrits, oraux et visuels. Fait preuve de pensée critique et créative, souvent de manière complexe, pour interpréter et construire la langue. Transpose ses connaissances et applique ses compétences, souvent de manière autonome et précise, dans un éventail de situations familières et inconnues de la classe et de la vie réelle.
5	Produit généralement un travail de très bonne qualité en utilisant une langue variée. Communique une bonne compréhension des concepts et des contextes linguistiques grâce à une utilisation efficace de la langue en réponse à divers textes écrits, oraux et visuels. Fait preuve de pensée critique et créative, parfois de manière complexe, pour interpréter et construire la langue. Transpose généralement ses connaissances et applique généralement ses compétences avec un certain degré d'autonomie dans des situations familières de la classe et de la vie réelle.
4	Produit un travail de bonne qualité en utilisant une langue variée. Communique une compréhension élémentaire de la plupart des concepts et des contextes linguistiques grâce à l'utilisation qu'il fait de la langue en réponse à un éventail de textes écrits, oraux et visuels, avec quelques erreurs de compréhension et lacunes mineures. Fait souvent preuve de pensée critique et créative pour interpréter et construire la langue. Transpose quelques connaissances et applique quelques compétences dans les situations familières de la classe, mais a besoin d'aide dans les situations inconnues.
3	Produit un travail de qualité convenable en utilisant une langue simple. Communique une compréhension élémentaire d'un grand nombre de concepts et de contextes linguistiques grâce à l'utilisation qu'il fait de la langue, avec quelques erreurs de compréhension ou lacunes importantes. Commence à faire preuve d'une certaine pensée critique et créative pour interpréter et construire la langue. Commence à transposer des connaissances et à appliquer des compétences, mais a besoin d'aide, y compris dans les situations familières de la classe.
2	Produit un travail de faible qualité en utilisant une langue très simple. Communique une compréhension limitée de certains concepts et contextes linguistiques, avec des lacunes importantes en matière de compréhension. Fait rarement preuve de pensée critique ou créative pour interpréter et construire la langue. Le transfert des connaissances et l'application des compétences sont limités.
1	Produit un travail de très faible qualité. Fait un grand nombre d'erreurs de compréhension importantes ou a une mauvaise compréhension de la plupart des concepts et des contextes linguistiques. Fait très rarement preuve de pensée critique ou créative pour interpréter et construire la langue. Manque considérablement de flexibilité, utilise rarement des connaissances ou des compétences.

Niveau expérimenté

Note finale	Descripteur
7	Produit un travail de très bonne qualité, souvent innovant, en utilisant une langue riche et variée. Communique une compréhension approfondie et nuancée des concepts et des contextes linguistiques grâce à une utilisation efficace de la langue en réponse à des textes littéraires et non littéraires très divers. Fait systématiquement preuve d'une pensée critique et créative complexe pour analyser et construire la langue. Transpose souvent ses connaissances et applique souvent ses compétences de manière autonome et compétente, dans un éventail de situations complexes de la classe et de la vie réelle.

Note finale	Descripteur
6	Produit un travail de très bonne qualité, parfois innovant, en utilisant une langue riche et variée. Communique une très bonne compréhension des concepts et des contextes linguistiques grâce à une utilisation efficace de la langue en réponse à des textes littéraires et non littéraires très divers. Fait preuve de pensée critique et créative, souvent de manière complexe, pour analyser et construire la langue. Transpose ses connaissances et applique ses compétences, souvent de manière autonome et précise, dans un éventail de situations familières et inconnues de la classe et de la vie réelle.
5	Produit généralement un travail de très bonne qualité en utilisant une langue parfois riche et variée. Communique une bonne compréhension des concepts et des contextes linguistiques grâce à une utilisation efficace de la langue en réponse à divers textes littéraires et non littéraires. Fait preuve de pensée critique et créative, parfois de manière complexe, pour analyser et construire la langue. Transpose généralement ses connaissances et applique généralement ses compétences avec un certain degré d'autonomie dans des situations familières de la classe et de la vie réelle.
4	Produit un travail de bonne qualité en utilisant une langue variée. Communique une compréhension élémentaire de la plupart des concepts et des contextes linguistiques grâce à l'utilisation qu'il fait de la langue en réponse à un éventail de textes littéraires et non littéraires, avec quelques erreurs de compréhension et lacunes mineures. Fait souvent preuve de pensée critique et créative pour analyser et construire la langue. Transpose quelques connaissances et applique quelques compétences dans les situations familières de la classe, mais a besoin d'aide dans les situations inconnues.
3	Produit un travail de qualité convenable en utilisant une langue simple. Communique une compréhension élémentaire d'un grand nombre de concepts et de contextes linguistiques grâce à l'utilisation qu'il fait de la langue, avec quelques erreurs de compréhension ou lacunes importantes. Commence à faire preuve d'une certaine pensée critique et créative pour analyser et construire la langue. Commence à transposer des connaissances et à appliquer des compétences, mais a besoin d'aide, y compris dans les situations familières de la classe.
2	Produit un travail de faible qualité en utilisant une langue très simple. Communique une compréhension limitée de certains concepts et contextes linguistiques, avec des lacunes importantes en matière de compréhension. Fait rarement preuve de pensée critique ou créative pour analyser et construire la langue. Le transfert des connaissances et l'application des compétences sont limités.
1	Produit un travail de très faible qualité. Fait un grand nombre d'erreurs de compréhension importantes ou a une mauvaise compréhension de la plupart des concepts et des contextes linguistiques. Fait très rarement preuve de pensée critique ou créative pour analyser et construire la langue. Manque considérablement de flexibilité, utilise rarement des connaissances ou des compétences.

Concepts connexes en acquisition de langues

Concept connexe	Définition
Argumentaire	L'argumentaire fait référence au cadre cohérent d'un texte raisonné pouvant ou non impliquer un désaccord, un débat ou une persuasion.
But	Le but d'une communication peut être, par exemple, de divertir, de relater, de socialiser, de rechercher, d'informer, de convaincre, d'expliquer ou d'instruire. Dans le contexte littéraire, le but désigne les intentions de l'auteur lorsqu'il produit le texte. Ce concept pourrait également amener les élèves à explorer le sens, la thèse ou l'argumentaire, le rôle des sexes, l'âge, les partis pris, les techniques de persuasion, la fonction, la position critique, le message.
Choix stylistiques	Un auteur procède à des choix quant à ce qui sera décrit et à la manière de réaliser cette description pour produire les effets souhaités. Ce terme générique sert à désigner les caractéristiques littéraires et non littéraires suivantes : les procédés linguistiques (par exemple, la rhétorique, la syntaxe ou la répétition), les procédés littéraires (par exemple, le symbolisme, la métaphore, la comparaison) et les procédés visuels (par exemple, la couleur, la texture, le symbolisme, la mise en valeur).
Contexte	Le contexte désigne le cadre social, historique, culturel et professionnel dans lequel une œuvre ou un texte est produit.
Conventions	Les conventions désignent les caractéristiques d'un genre littéraire ou non littéraire. Celles-ci peuvent bien évidemment varier d'une langue à une autre. Chaque genre possède des techniques reconnaissables, appelées conventions littéraires ou linguistiques, et les auteurs emploient ces conventions, ainsi que d'autres procédés, à des fins artistiques particulières.
Déduction	La déduction désigne l'information dans un texte qui va au-delà de ce qui est compris ou évident au premier abord, afin d'identifier ce qui pourrait être pensé, exprimé ou considéré correct. Il s'agit du niveau de texte souvent désigné par l'expression « entre les lignes ».
Destinataire	Le destinataire fait référence à la personne à laquelle s'adresse un texte ou une représentation, à savoir le lecteur, l'auditeur ou le spectateur (l'allocutaire).
Empathie	L'empathie fait référence à une attitude de compréhension et d'identification émotionnelle avec un individu, un personnage, un argumentaire ou une situation.
Fonction	La fonction désigne le but et/ou l'utilisation de la communication.
Forme	La forme fait référence à la structure linguistique que peut adopter la communication. La forme est grammaticale, lexicale et phonologique.
Idiome	L'idiome est propre à chaque langue. Il se rapporte à une manière de parler ou à des expressions spécifiques dont le sens diffère de celui de leurs composantes individuelles.
Message	Le message est une communication à l'écrit ou à l'oral à l'aide d'un langage verbal ou non verbal. Le message peut également désigner une idée ou un thème sous-jacent.

Concept connexe	Définition
Modèles	Les modèles font référence à l'utilisation de la langue et du style, qui peut être fonctionnelle, décorative ou sociale. Ils reflètent les caractéristiques propres à une langue.
Parti pris	Les partis pris font référence à une déformation ou à une exagération consciente qui exprime généralement un préjugé ou une partialité.
Point de vue	Le point de vue est une perspective particulière amenée par un auteur, par un personnage réagissant à l'intrigue ou par un autre personnage dans un texte en réaction au texte ou aux problématiques du texte. Ce terme désigne également la position ou l'angle à partir desquels les événements de l'histoire semblent être observés ou présentés. En explorant ce concept, les élèves tiendront compte, par exemple, du positionnement, de la voix et du ton.
Prononciation	La prononciation désigne la manière dont des mots ou une langue sont articulés par le locuteur. Les élèves ne sont certainement pas tenus d'avoir le niveau de prononciation d'un locuteur natif. L'accent fait partie intégrante de l'identité et de la culture d'une personne ; il n'y a aucune nécessité de le perdre entièrement. La caractéristique essentielle d'une bonne prononciation est qu'elle atteigne un « niveau confortable d'intelligibilité ». Ceci signifie que la ou les personnes qui vous écoutent sont capables de comprendre ce que vous dites en faisant un minimum d'efforts.
Sens	Le sens fait référence à ce qui est communiqué, intentionnellement ou implicitement, au moyen de toute forme d'expression humaine. On parle parfois de « message ». Le sens implique des « niveaux de sens », des nuances, des dénotations, des connotations, des déductions et des sous-entendus.
Structure	La structure fait référence à l'organisation, à la composition et aux éléments du texte, quel que soit le format adopté. Elle favorise la compréhension et l'efficacité de la communication. Par exemple, elle peut comprendre une introduction, un développement et une conclusion (comme dans certaines compositions formelles).
Thème	Le thème fait référence à une idée, un sujet ou un fil conducteur dominant qui est communiqué sous la forme d'un texte.
Voix	Ce concept se rapporte à l'expérience du lecteur lorsqu'il lit une œuvre littéraire et au style utilisé par l'auteur lorsqu'il produit un texte. La voix constitue l'expression d'un narrateur et expose ses schémas de pensée caractéristiques ; elle se réfère à un personnage qui communique ses attitudes, sa personnalité et son caractère.

Termes relatifs à l'acquisition de langues

Terme	Définition
Aspects du style	L'utilisation des procédés littéraires tels que le registre, le ton, l'allitération, l'onomatopée, l'exagération, le genre, la métaphore, la comparaison, etc.
Communication	La **communication orale** inclut tous les aspects de la **compréhension orale** et de l'**expression orale**. Les compétences orales sont indispensables pour le développement linguistique, l'apprentissage et l'échange avec les autres. La compréhension orale (réception) et l'expression orale (expression) fonctionnent de pair dans un processus d'échange entre auditeurs et orateurs. La communication orale permet aux élèves de construire du sens en articulant leurs pensées et en assimilant le sens à l'aide du discours utilisé de différentes manières. Les jeux de rôle, les entretiens, les présentations orales, les discussions, les débats, les conférences, les discours et le théâtre sont différents exemples d'activités d'apprentissage auxquelles les élèves peuvent prendre part pour développer leurs compétences en matière de communication orale, qu'il s'agisse de leurs capacités d'expression orale ou de compréhension orale. Certaines tâches de communication orale feront intervenir un seul orateur principal, alors que d'autres nécessiteront l'interaction de plusieurs orateurs. La conversation peut avoir lieu de manière traditionnelle ou par le biais du numérique. La **communication visuelle** inclut tous les aspects de l'**observation** et de l'**interprétation** de supports visuels et multimédias dans diverses situations et pour différents buts et destinataires. Les textes visuels sont construits pour transmettre du sens et permettre aux observateurs d'accéder à des informations et d'interpréter des pensées, des idées et des sentiments. Ils aident les élèves à comprendre l'interaction entre l'image et la langue pour communiquer des faits, idées, valeurs et attitudes culturels. Les textes visuels peuvent se présenter au format papier, électronique ou en temps réel ; il s'agit de formes observables de communication construites pour présenter des informations. En apprenant à interpréter ces informations et à comprendre et utiliser différents supports, les élèves acquièrent des compétences inestimables. Les symboles et les panneaux/pancartes, les graphiques, les tableaux, les diagrammes, les prospectus, les brochures, les affiches, les publicités, les dessins humoristiques, les bandes dessinées, les romans graphiques, les émissions télévisées, les films, les vidéoclips musicaux, les journaux, les magazines, les sites Web et les pièces de théâtre sont autant d'exemples de types de textes visuels que les élèves peuvent explorer pour développer leurs compétences en matière d'interprétation visuelle. La **communication écrite** inclut tous les aspects de la **compréhension écrite** et de l'**expression écrite**. La compréhension écrite désigne la construction de sens à partir d'un texte en faisant des déductions et des interprétations. Le processus de compréhension écrite est interactif : il implique le but du lecteur, ses connaissances et expériences préalables ainsi que les techniques et les effets de l'auteur. La capacité à lire et comprendre des textes fictionnels et non fictionnels est essentielle pour la démarche de recherche. Les élèves doivent être capables d'identifier, de synthétiser et d'appliquer des informations utiles et pertinentes provenant de textes écrits. Lorsqu'ils abordent un texte ou interagissent avec lui, les élèves établissent des liens, réfléchissent sur les sentiments et les actions, s'imaginent

Terme	Définition
	dans la situation de quelqu'un d'autre, acquièrent de nouvelles perspectives et développent leur empathie. L'écriture est une manière de s'exprimer. Elle permet de développer, d'organiser et de communiquer des pensées, des sentiments, des idées, des points de vue et des informations. Les textes fictionnels et non fictionnels relevant de genres différents, par exemple les nouvelles, les romans, les biographies, les autobiographies, les journaux intimes, les lettres, les dessins humoristiques, les romans graphiques, les poèmes, les paroles de chanson, les pièces de théâtre, les scénarios, les publicités, les blogs, les courriels, les sites Web, les brochures, les prospectus, les éditoriaux, les entretiens, les articles de magazines, les rapports, les instructions et les directives, sont des types de textes que les élèves peuvent explorer pour développer leurs compétences en matière de communication écrite, qu'il s'agisse de leurs capacités de compréhension écrite ou d'expression écrite. **Remarque :** ces listes d'exemples ne sont pas exhaustives. Les enseignants pourront souhaiter utiliser d'autres types de textes dans leurs activités avec les élèves.
Comprendre	Saisir le sens de quelque chose et l'expliquer d'une façon différente.
Connecteurs logiques	Les éléments grammaticaux et/ou lexicaux donnant une cohérence à l'ensemble du texte, ainsi que la ponctuation et l'organisation en paragraphes. Les structures, systèmes ou mots utilisés pour relier et organiser des idées, afin de guider le lecteur au fil du texte. La structure ou convention sera jugée appropriée en fonction de la langue concernée.
Construction de sens	Construire du sens consiste à comprendre quelque chose ; interpréter des faits, une opinion, une idée ou un événement lus, vus ou entendus. L'étape suivante consiste à aborder et à interagir avec le texte, lorsque l'élève relie l'événement, l'idée ou les expériences avec ses propres expériences, idées ou opinions. On peut espérer que les élèves ressentiront de l'empathie en conséquence de leurs nouvelles compréhensions et réflexions.
Contexte	Il s'agit de la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication (Conseil de l'Europe, 2001). Les contextes interpersonnels et culturels sont inhérents à toute communication entre deux personnes ou plus. Les contextes culturels sont les règles et les comportements acquis qui encadrent ces interactions. Dans les premières phases, les contextes interpersonnels et culturels simples peuvent faire référence aux modes de salutation et formules de politesse, aux gestes, au contact visuel, au langage corporel et aux questions d'espace personnel. Dans les dernières phases, ils peuvent correspondre à la négociation, à la résolution de problèmes, à l'accord et au désaccord.
Contexte visuel	Le ou les buts et la ou les situations de la création ou de la lecture d'un texte. Par exemple, les caractéristiques et les facteurs sociaux et culturels du texte. Où et pourquoi est-il vu et interprété ? Quels facteurs influencent la compréhension et l'interprétation du texte visuel accompagné de texte oral et/ou écrit ? Le texte visuel communique-t-il un message, ajoute-t-il un sens ou une explication, propose-t-il un point de vue sur le sujet ?
Continuum	Le continuum est un outil permettant d'identifier et de définir le développement linguistique des élèves. Il s'agit d'un outil de diagnostic pour aider les enseignants à planifier les activités d'apprentissage en langue pour les élèves, et pour contrôler et évaluer leur

Terme	Définition
	développement linguistique. En tenant compte du fait que les élèves débutent le programme à des âges différents et avec des niveaux et des domaines d'expérience linguistique variés, une suite de phases de développement permet à l'enseignant d'identifier les niveaux actuels et de prévoir les activités d'apprentissage qui conduiront les élèves aux phases suivantes.
Convention visuelle	Les structures, les caractéristiques et les éléments de mise en page et de conception du texte visuel. Les conventions visuelles englobent l'usage de la couleur, de la texture, de la ligne, de la forme, du symbolisme, des effets sonores et de la musique, du langage corporel, des effets spéciaux, des costumes, de l'angle et du mouvement lors de la prise d'images.
Conventions linguistiques	Les conventions linguistiques font référence aux structures et caractéristiques de différents textes et comprennent l'orthographe, la grammaire et la ponctuation, la syntaxe, l'organisation en paragraphes et la présentation, ainsi que le système de citation des sources. À l'écrit, la présentation peut être définie de manière plus large pour tenir compte du but, du destinataire, du type de texte (essai, nouvelle, lettre), de la structure et de l'organisation du texte.
Conventions textuelles	Les conventions textuelles sont des caractéristiques structurelles communes présentes dans des textes d'information. Les élèves doivent être informés de la structure habituelle et de la présentation générale utilisées dans un type de texte donné, ainsi que de la manière dont des textes peuvent respecter, détourner ou briser ces conventions. Par exemple : la caractéristique la plus visible d'un texte est sa présentation, en ce qui concerne l'agencement et l'organisation physique du texte.
Critique littéraire	La critique littéraire est l'aptitude à s'interroger sur, à remettre en cause et à évaluer les sens et les buts des textes. Il s'agit de la capacité à composer, à réagir à, à analyser et à évaluer des textes écrits, oraux, visuels et multimédias en adoptant différentes perspectives. Cette notion implique une compréhension de la manière dont les valeurs et les attitudes sont transmises par le langage, y compris la façon dont le sujet, le point de vue et le langage contiennent des présupposés sur des problématiques telles que la culture, le rôle des sexes et l'ethnicité.
Déduire	Aller au-delà des informations d'un texte pour identifier ce qui peut être pensé, exprimé ou considéré comme étant correct.
Établissement de liens	Les critères A et B de ce guide font référence aux « liens » à établir entre des textes. Il s'agit de reconnaître les relations entre les textes ainsi que les relations entre les textes et nos propres vies. Voir aussi le terme « liens » dans la section de ce guide consacrée aux concepts clés.
Expérimenté	Capable d'utiliser une compétence précise avec succès, en contexte, conformément aux critères établis.
Genre	Le genre désigne un style, une catégorie ou un type de littérature qui peut être subdivisé(e) en deux catégories : la littérature fictionnelle et la littérature non fictionnelle.
Grammaire	La grammaire est l'ensemble des règles qui déterminent la façon dont les éléments constitutifs de la langue se combinent pour former des phrases. Dans le cadre des cours d'acquisition de langues du PEI, la grammaire englobe l'ordre des mots, la syntaxe, les éléments du discours, la morphologie et la phonétique propres à chaque langue.

Terme	Définition
Grammaire de la conception visuelle	Le langage visuel ne possède pas de syntaxe ou de sémantique formellement définie mais il inclut : – des objets visuels, par exemple des points, lignes, volumes, surfaces ; – des structures, par exemple formelles ou informelles ; – des activités, par exemple la répétition, le mouvement, la subordination, la fréquence, le rythme ; – des relations, par exemple l'équilibre, la position, la prédominance, l'arrière-plan, le premier plan.
Langue	La langue désigne le vocabulaire et les structures grammaticales. Au fil de leur progression de phase en phase, les élèves devraient utiliser une langue démontrant une subtilité et une complexité croissantes.
Langue cible	La langue étudiée.
Langue d'enseignement	Il s'agit de la langue dans laquelle la majeure partie du programme d'un établissement est dispensée. Un établissement peut avoir plus d'une langue d'enseignement.
Langue maternelle	Ce terme est utilisé avec différentes acceptions dans la recherche. Il peut s'agir de la langue que l'on a apprise en premier et/ou de la langue dont on s'identifie comme un locuteur « natif », de la langue que l'on connaît le mieux ou encore de langue que l'on emploie le plus. Dans le contexte du PEI, la « langue maternelle » comprend toutes ces définitions et désigne aussi la langue que l'élève parle chez lui et/ou en dehors de la classe. Les élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement peuvent étudier leur langue maternelle en deuxième langue. Ce programme d'études aide les élèves à développer leur langue maternelle, à soutenir leur progression cognitive et scolaire et à préserver leur identité culturelle.
Littératie visuelle	Dans le contexte des cours d'acquisition de langues du PEI, la littératie visuelle ne se limite pas aux médias modernes et aux nouvelles technologies. Elle peut faire référence à la lecture de panneaux/pancartes et de symboles comme de romans graphiques. La littératie visuelle met en évidence la capacité à évaluer, appliquer ou créer des représentations visuelles conceptuelles, ainsi que la compréhension de la connaissance communiquée par le texte visuel.
Littérature	La littérature est définie différemment selon les cultures et les langues. Dans la plupart des cultures, elle comprend la poésie, la prose (les nouvelles et les romans), les récits mythologiques et le théâtre. Dans certaines cultures, elle peut également inclure les autobiographies, les biographies, les romans graphiques, les récits de voyage, les satires, les essais, les lettres, la littérature non fictionnelle, les discours, la tradition orale, les scénarios, les films et les programmes télévisés tels que les séries dramatiques. Tous ces éléments étant envisageables pour les cours d'acquisition de langues du PEI, les établissements doivent déterminer ce qui entre dans le cadre de la littérature pour leurs cours de langue.
Littérature mondiale	Dans le cadre du PEI, la littérature mondiale fait référence à la littérature issue de diverses régions du monde, aux œuvres interculturelles et/ou aux œuvres traduites.
Matériel de lecture graduée	Il comprend les ouvrages fictionnels et non fictionnels ayant été spécialement écrits pour des apprenants en langue et dont l'intrigue, le vocabulaire, la grammaire et le texte visuel ont été adaptés pour un soutien à l'apprentissage ou modifiés afin de faciliter la compréhension du texte écrit.

Terme	Définition
Mode	Une ressource culturelle, socialement produite, à laquelle les êtres humains peuvent faire appel pour matérialiser du sens de manière à pouvoir communiquer avec autrui. C'est le support utilisé pour communiquer un message : – mode écrit : au format papier ou électronique ; – mode oral : en temps réel ou au format électronique ; – mode visuel : au format électronique, imprimé ou en temps réel. Exemples : – couleur ; – image ; – agencement (par exemple, modulaire ou linéaire) ; – texte écrit.
Mode spatial	Le mode spatial désigne le mode de représentation reposant sur l'espace. Il fait référence à l'agencement d'éléments dans un espace. Il s'intéresse à l'organisation d'éléments et à la proximité physique entre des personnes et objets. Un bon exemple de mode spatial pourrait être les différentes manières dont les tables et les chaises sont disposées dans une salle de classe, ou l'agencement des images et du texte sur une page Web.
Modes de représentation temporels	Les modes de représentation temporels suivent une séquence à travers laquelle les événements sont présentés par ordre successif au lecteur ou spectateur, par exemple des textes écrits, un discours ou de la danse.
Multilinguisme	Ce terme désigne les profils linguistiques complexes, riches, dynamiques, dotés de capacités et de compétences variées dans plus d'une langue.
Multilittératies	Il s'agit du traitement d'un texte de manière multimodale pour construire du sens. Les multilittératies forment une passerelle entre les textes authentiques de la communauté et les textes scolaires. Elles invitent les élèves à avoir une approche de l'apprentissage interdisciplinaire et concrète en faisant appel aux connaissances disciplinaires. Il s'agit d'une démarche qui permet aux élèves de comprendre, d'utiliser et d'évaluer de manière critique les textes multimodaux de leur génération. Ces textes complexes rassemblent des éléments de conception linguistique, visuelle, spatiale, audio et gestuelle.
Multimodalité	La multimodalité est une approche interdisciplinaire qui part du principe que la communication et la représentation ne s'arrêtent pas à la langue. Les textes multimodaux combinent différents modes. Même si un mode prédomine souvent, il est plus fréquent que plusieurs modes soient associés pour communiquer un message ou un argumentaire.
Oralité	L'oralité est la capacité de parler et de comprendre la langue parlée.
Pensée critique	Il s'agit des compétences cognitives spécifiques, telles que l'analyse et l'interprétation, utilisées pour considérer des idées, des arguments et des points de vue, et pour aboutir à une conclusion.
Phase	La phase est l'étape de l'apprentissage de la langue correspondant à l'atteinte d'une norme ou d'une compétence. Les phases 1 à 6 du continuum d'apprentissage de la langue ne correspondent pas directement aux années du PEI ou à l'âge des élèves du programme.
Position critique	La position critique est la perspective ou le point de vue qu'adopte le lecteur, l'observateur ou le spectateur. Cette notion implique que le lecteur, l'observateur

Terme	Définition
	ou le spectateur remette en question la position présentée dans un texte et développe ses idées personnelles en réaction au texte.
Potentiel	Il s'agit de ce que différentes ressources sémiotiques permettent de faire pour communiquer, ce qu'elles rendent possible en matière de sens. Les différences de potentiel entre différents modes sont importantes.
Précision	La précision, la correction et l'efficacité à l'écrit sont liées à l'utilisation de connecteurs logiques, aux temps, au choix et à l'ordre des mots, aux accents, au registre et à l'orthographe. La précision, la correction et l'efficacité à l'oral sont liées à l'utilisation de connecteurs logiques, aux temps, au choix et à l'ordre des mots, au registre, à la prononciation et à l'intonation.
Présentation	Elle fait référence au type de texte traité. Le texte écrit peut notamment prendre la forme d'un magazine, d'une lettre, d'un livre, d'une brochure, d'un journal, d'un tableau, d'une revue, d'un courriel ou d'un message SMS. Le texte oral peut par exemple prendre la forme d'une représentation, d'un discours, d'un reportage radio, d'une émission télévisée ou d'une vidéo. Le texte visuel peut quant à lui prendre la forme d'une affiche, d'un magazine, d'un site Web, d'une carte postale, d'une brochure, d'un geste, d'un panneau ou d'une pancarte, d'un diagramme, d'un graphique ou d'un film.
Prononciation	La clarté de l'articulation, à ne pas confondre avec l'accent.
Reconnaître	Identifier à travers des caractéristiques ou des modèles particuliers.
Registre	L'utilisation du ton, du rythme, du volume, de la hauteur de la voix, de l'inflexion, de l'aisance, de la fluidité, du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe apportant le niveau de formalité adapté à un contexte et un destinataire spécifiques. Dans certaines langues, on peut distinguer d'autres registres que les registres soutenus et familiers.
Ressource(s) sémiotique(s)	Il s'agit d'un terme plus général que celui de « langue », utilisé pour désigner tout élément disponible dans une culture particulière pour créer du sens. Il est similaire à « mode ». Exemples : – certaines couleurs ; – types d'images ; – types d'agencement (par exemple, modulaire ou linéaire) ; – différents types d'écriture (par exemple, le genre).
Signe	Ce terme est utilisé pour désigner une unité de sens dans un mode choisi. Un signe combine le sens transmis (le signifié) et la forme matérielle donnée à ce sens (le signifiant). Exemples : – mots (écrits) ; – mots (parlés) ; – gestuelle ; – images ; – notes et phrases musicales. Par exemple, une sirène d'ambulance peut signifier le danger, le secours, l'urgence, la maladie...
Situation	La situation fait référence au contexte de la communication ou au but de la communication. Elle peut faire référence au temps et au lieu, envisagés sous des aspects linguistiques, sociaux ou culturels.

Terme	Définition
	Les situations de la vie quotidienne sont les habitudes et les activités de la classe, la vie familiale et les habitudes domestiques. Les situations familières concernent des sujets d'intérêt plus personnel ; les élèves disposeront des connaissances, de la langue et de l'expérience nécessaires pour communiquer avec aisance sur ces thèmes de « l'univers personnel », qui peuvent être des idées ou des problèmes. Les situations inhabituelles sont les contextes dépassant ceux étudiés au cours d'une unité ; les connaissances et l'expérience de l'élève seront plus limitées dans ces contextes, pour lesquels la langue doit être appliquée à une situation ou une idée nouvelle. La langue requise peut aussi être plus abstraite. Ces situations peuvent porter sur les grands défis planétaires et les idées de portée mondiale. Les expressions « échanges étudiés » et « échanges non étudiés » sont liées à l'usage d'un modèle ou d'un cadre structuré ou répété, tel qu'un dialogue ou un jeu de rôle. Dans toute interaction, l'élève doit être capable de s'exprimer avec spontanéité. Les situations sociales concernent la classe, la cour de récréation, la maison, la participation à une pièce de théâtre, un jeu de rôle, un dialogue, un entretien ou une fête. Les situations scolaires sont celles où l'élève écoute, prend des notes, participe à une conférence, une présentation, une discussion, un débat, fait un discours, mène une enquête ou un entretien, s'exprime à l'oral sur une œuvre littéraire, réalise la critique d'un livre qu'il a lu ou d'un film qu'il a vu, participe à des travaux en groupes et des projets. Ces listes ne sont pas exhaustives mais doivent aider l'enseignant à planifier les activités d'apprentissage et les tâches d'évaluation.
Style	Le style est la façon dont l'auteur du texte utilise la langue en fonction de ses intentions ou ses buts. Cela peut inclure le vocabulaire, la grammaire, le registre, les éléments de syntaxe et les procédés littéraires choisis par l'auteur.
Support	Un médium à travers lequel du sens est créé et véhiculé en fonction des modes de diffusion choisis par les utilisateurs. Les supports intègrent des pratiques sémiotiques, socioculturelles et technologiques. Les supports incluent la vidéo, l'image, le texte et l'audio, et peuvent être par exemple les films, les journaux, les affiches, la radio, la télévision, le théâtre ou la salle de classe.
Techniques oratoires	Il s'agit de la combinaison de la prononciation, de l'intonation, du ton, de la hauteur de la voix, de l'inflexion, du rythme, des pauses, de la maîtrise de la voix, du volume, de la projection de la voix, du langage corporel, des gestes et du contact visuel, dans le contexte de la langue étudiée.
Tenir compte du destinataire	L'expression « tenir compte du destinataire » est reliée à la notion de « registre ». Elle fait référence au ton, au vocabulaire, à la grammaire et à la syntaxe, ainsi qu'à leur adéquation à la situation.
Texte	Le texte est une construction visuelle, orale ou écrite. Pour servir les objectifs des cours d'acquisition de langues du PEI, un texte peut être écrit, visuel et/ou oral et peut être accompagné ou non d'informations graphiques ou d'images. Les textes peuvent être informatifs ou littéraires et prendre la forme de discours, de lettres, de dessins humoristiques, de publicités, d'actualités, d'articles de magazines et de journaux, d'une prose courte ou longue, etc.

Terme	Définition
Texte imprimé	Un texte lu ou visualisé dans un format papier.
Texte multimodal	Il s'agit d'un texte dont le sens est construit et présenté ou représenté de multiple façons, par exemple texte écrit et/ou visuel (comme dans un dessin humoristique, un site Web, une émission télévisée, un roman graphique, une affiche publicitaire, une vidéo musicale, un magazine). Un film est un texte multimodal qui combine le mode visuel, le mode gestuel sous forme d'action, et le son sous forme de discours et de musique. Le texte multimodal peut aussi être appelé « ensemble multimodal » du fait de la manière dont ces modes distincts sont réunis pour former un tout complet. Ces modes sont aussi liés entre eux.
Texte numérique	Le texte numérique est le texte lu ou visualisé dans un format électronique.
Texte visuel	Tout texte comprenant une image ou un ensemble d'images statiques ou animées, notamment un panneau ou une pancarte, un symbole, une affiche, une brochure, un boîtier de CD, une couverture de livre, un article de journal accompagné de photos, un site Web, un film, une émission télévisée, une présentation PowerPoint®. Dans le cadre des cours d'acquisition de langues du PEI, le texte visuel est accompagné de texte oral et/ou écrit pour interpréter, analyser et évaluer les informations, les idées, les opinions, les émotions et les attitudes présentées.
Textes littéraires et non littéraires	Dans le cadre des groupes de matières du PEI portant sur les langues, les textes littéraires comprennent, entre autres, les biographies, les autobiographies, les journaux intimes et journaux de bord, les poèmes, les paroles de chanson, les contes de fée, les fables et récits mythologiques, la prose (nouvelles et romans, y compris sous forme abrégée et adaptée), les dessins humoristiques, les pièces de théâtre, les romans graphiques, les scénarios. Ils peuvent aussi inclure les genres fictionnels et non fictionnels tels que les lettres, les discours, les traditions orales, les essais, le théâtre, les récits de voyage. Les textes non littéraires comprennent, entre autres, les articles de journaux et de magazines, les publicités, les blogs, les courriels, les sites Web, les brochures, les prospectus, les éditoriaux, les entretiens, les rapports, les instructions, les directives et d'autres textes de nature informative.
Vu	Visible, montré ou regardé dans un but d'observation, d'étude ou d'examen critique.

Mots-consignes du PEI pour l'acquisition de langues

Le tableau ci-dessous regroupe certains des mots-consignes les plus couramment utilisés dans le cours d'acquisition de langues du PEI.

Mot-consigne	Définition
Analyser	Décomposer de manière à exposer les éléments essentiels ou la structure. (Identifier des parties et des relations, et interpréter des informations pour parvenir à des conclusions.)
Communiquer*	Transmettre des messages ou informations à autrui au moyen de la langue orale ou écrite, de mouvements corporels ou de signes. Aux fins de l'évaluation du critère C, ceci fait référence aux messages ou informations transmis au moyen de la langue orale. * « Être capable de communiquer » est l'un des buts principaux des cours d'acquisition de langues.
Décrire	Exposer de façon détaillée ou faire le portrait d'une situation, d'un événement, d'un modèle ou d'un processus.
Démontrer	Établir de manière évidente, par un raisonnement ou des éléments de preuve, en illustrant à l'aide d'exemples ou d'applications.
Discuter	Présenter une critique équilibrée et réfléchie s'appuyant sur différents arguments, facteurs ou hypothèses. Les opinions et conclusions doivent être présentées clairement et étayées de preuves adéquates.
Évaluer	Émettre un jugement en pesant les points forts et les points faibles.
Examiner	Étudier un argument ou un concept de manière à dévoiler les postulats et les corrélations.
Expliquer	Donner un compte rendu détaillé incluant les raisons ou les causes.
Identifier	Fournir la bonne réponse à partir de plusieurs possibilités. Reconnaître et présenter brièvement un fait distinctif ou une caractéristique.
Indiquer	Donner un nom spécifique, une valeur ou toute autre réponse brève sans explication.
Interpréter	Utiliser ses connaissances et sa compréhension pour reconnaître les tendances et tirer des conclusions à partir des informations données.
Justifier	Donner des raisons ou des preuves valables pour étayer une réponse ou une conclusion.
Organiser	Classer des idées et des informations dans un ordre précis ou systématique ; structurer un texte.
Présenter	Montrer, donner à observer, examiner ou considérer.
Récapituler	Extraire un thème général ou un ou des aspects principaux.
Résumer	Présenter brièvement ou donner une idée générale.
Synthétiser	Combiner différentes idées afin d'atteindre un nouveau degré de compréhension.

Mot-consigne	Définition
Trouver	Obtenir une réponse en montrant les étapes pertinentes du raisonnement.
Utiliser	Appliquer des connaissances ou des règles pour mettre la théorie en pratique.
Les questions des examens sur ordinateur du groupe de matières Acquisition de langues seront formulées à l'aide de la liste complète des mots-consignes du PEI disponible dans la publication intitulée *Le Programme d'éducation intermédiaire : des principes à la pratique*.	

Bibliographie

ABRAHAM, P. et FARIAS, M. Reading with Eyes Wide Open: Reflections on the Impact of Multimodal Texts on Second Language Reading. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. 2017, volume 22, numéro 1, p. 57 – 69.

ABRAMS, Z.I. Possibilities and Challenges of Learning German in a Multimodal Environment: A Case Study. *ReCALL*. 2016, volume 28, numéro spécial 3, p. 343 – 363.

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. 1999 (mis à jour en 2011). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Alexandria (Virginie), États-Unis : ACTFL.

BACCALAURÉAT INTERNATIONAL. 2013 (mis à jour en mai 2017). *En quoi consiste le système éducatif de l'IB ?* Cardiff, Royaume-Uni : Organisation du Baccalauréat International.

BALDICK, C. 2008. *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

BULL, G. et ANSTEY, M. 2019. *Elaborating Multiliteracies through Multimodal Texts: Changing Classroom Practices and Developing Teacher Pedagogies*. Londres, Royaume-Uni : Routledge. Disponible sur Internet : https://doi.org/10.4324/9781315149288.

Cambridge Dictionary [en ligne]. 2019. Cambridge University Press. Référence de mars 2019. Disponible sur Internet (en anglais) : http://dictionary.cambridge.org/.

CAST. 2018. *Universal Design for Learning Guidelines.* Disponible sur Internet (en anglais) : http://udlguidelines.cast.org/

CHADWICK, K., FUKUNDA, E., KNIGHT, S. et SYKES, J. 2017. *Final Report: Alignment and Coherence of Language Acquisition Development in the International Baccalaureate Middle Years Programme.* Organisation du Baccalauréat International. Disponible sur Internet (en anglais) : https://resources.ibo.org/myp/topic/Studies-related-to-curriculum/resource/11162-44180/?c=c772c064.

CHRISTIE, F. et DEREWIANKA, B. 2008. *School Discourse*. Londres, Royaume-Uni : Continuum International Publishing Group.

Collins Dictionary [en ligne]. 2019. Collins. Référence de mars 2019. Disponible sur Internet (en anglais) : http://www.collinsdictionary.com/.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2018. *Autobiographie de rencontres interculturelles*. [Référence du 1er mars 2019]. Disponible sur Internet : https://www.coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. [Référence du 1er mars 2019]. Disponible sur Internet : https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe

CUMMINS, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

DALY, A. et UNSWORTH, L. Analysis and comprehension of multimodal texts (rapport). *Australian Journal of Language and Literacy* . 2011, volume 34, numéro 1, p. 61 – 80.

EDWARDS, V. 2009. *Learning to be Literate: Multilingual Perspectives*. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

ELLIS, R. 1994 (mis à jour en 2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

ELLIS, R. Principles of instructed language learning. *Asian EFL Journal*. 2005, volume 7, numéro 3, p. 9 – 24.

EVANS, D., GRIFFITHS, A., STOKES, D. et TUCKEY, J. 2008a. *First Steps Viewing Map of Development*. Perth, Australie : Department of Education and Training.

EVANS, D., GRIFFITHS, A., STOKES, D. et TUCKEY, J. 2008b. *First Steps Linking Assessment, Teaching and Learning*. Perth, Australie : Department of Education and Training.

HALLIDAY, M. 1985. *Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language*. Manuscrit inédit. Sydney, Australie : University of Sydney, Department of Linguistics.

HAMMILL INSTITUTE ON DISABILITIES. Multiliteracies: Beyond reading and writing. *Word of Mouth*. 2009, volume 21, numéro 2, p. 1 – 16.

HU, A. et BYRAM, M. (sous la direction de). 2009. *Intercultural Competence and Foreign Language Learning*. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters

HUGHES, R. et REED, B.S., 2002 (mis à jour en 2016). *Teaching and Researching Speaking*. New York, États-Unis : Routledge.

JOHNSON, K.E. 2009. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York, États-Unis : Routledge.

KRAMSCH, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

KRASHEN, S.D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Royaume-Uni : Pergamon Press Inc. Version en ligne, décembre 2002. Disponible sur Internet (en anglais) : http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf.

KRESS, G. Multimodality: Challenges To Thinking About Language. *TESOL Quarterly*. 2000, volume 34, numéro 2, p. 337 – 340. DOI : 10.2307/3587959.

KRESS, G. 2010. *Multimodality.* Londres, Royaume-Uni : Routledge.

KRESS, G. 2012. *What is a mode?* [vidéo en ligne]. MODE, Institute of Education, University of London, Royaume-Uni. 2012. Référence du 13 janvier 2019. Disponible sur Internet (en anglais) : https://www.youtube.com/watch?v=kJ2gz_OQHhI.

LANNING, L.A. 2013. *Designing a Concept-based Curriculum for English Language Arts: Meeting the Common Core with Intellectual Integrity, K–12*. Londres, Royaume-Uni : Corwin.

LARSEN-FREEMAN, D. Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition. *Foreign Language Annals*. 2018, volume 51, numéro 1, p. 55 – 72.

LARSEN-FREEMAN, D. On Language Learner Agency: A Complex Dynamic Systems Theory Perspective. *The Modern Language Journal*. 2019, volume 103, numéro S1, p. 61 – 79.

LEBORG, C. 2006. *Visual Grammar.* New York (New York), États-Unis : Princeton Architectural Press.

LOTHERINGTON, H. et JENSON, J. Teaching Multimodal and Digital Literacy in L2 settings: New Literacies, New Basics, New Pedagogies. *Annual review of applied linguistics*. 2011, numéro 31, p. 226 – 246.

LUOMA, S. 2004. *Assessing Speaking.* Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press

Oxford Dictionary [en ligne]. 2019. Oxford University Press. Références de 2018 – 2019. Disponible sur Internet (en anglais) : http://oxforddictionaries.com/

Pronunciation [en ligne]. 2019. University of Warwick. Référence du 25 mars 2019. Disponible sur Internet (en anglais) : https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/academicenglishskills/pronunciation.

ROST, M. 2013. *Teaching and Researching: Listening.* New York (New York), États-Unis : Routledge.

ROYCE, T.D. 2007 (mis à jour en 2013). Multimodal Communicative Competence in Second Language Contexts, dans *New directions in the analysis of multimodal discourse*, sous la direction de Terry D. Royce et Wendy L. Bowcher. Mahwah (New Jersey), États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates. Page 361.

SAVIGNON, S. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Massachusetts), États-Unis : Addison Wesley.

SERAFINI, F. Developing Students' Interpretive Repertoires. *Language and Literacy*. 2015, volume 17, numéro 3, p. 118 – 133.

SHEN, HH. Imagery and Verbal Coding Approaches in Chinese Vocabulary Instruction. *Language Teaching Research*. 2010, volume 14, numéro 4, p. 485 – 499.

SIEGEL, M. New times for multimodalité? Confronting the responsabilité culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy.* 2012, volume 55, numéro 8, p. 671 – 681. DOI : 10.1002/JAAL.00082.

STEIN, P. 2008. *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms: Representation, Rights and Resources.* Londres, Royaume-Uni : Routledge.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 1996, volume 66, numéro 1, p. 60 – 92. DOI : 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures, p.182 – 202. In COPE, B. et KALANTZIS. 2000. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.* Melbourne, Australie : Macmillan.

UNIVERSITY OF MISSISSIPPI. *Why it Matters: Multimodality*. Disponible sur Internet (en anglais) : https://courses.lumenlearning.com/olemiss-writing100/chapter/why-it-matters-multimodality/

UNSWORTH, L. 2001. *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum*. Maidenhead, Royaume-Uni : Open University Press.

VANDERGRIFT, L. et GOH, C. 2012. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action.* New York (New York), États-Unis : Routledge.

VYGOTSKY, L. 1999. *Thought and Language*. Cambridge (Massachusetts), États-Unis : The MIT Press.

WALSH, M. Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different? *Australian Journal of Language and Literacy*. 2006, volume 29, numéro 1, page 24 – 37.

WHITTAKER, R., O'DONNELL, M. et MCCABE, A. (sous la direction de). 2006. *Language and Literacy: Functional Approaches*. Londres, Royaume-Uni : Continuum International Publishing Group.

Bibliographie annotée

Pour en savoir plus sur les références qui ont orienté la révision du présent guide, veuillez consulter l'annexe A de la publication *Research report—Alignment and coherence of language acquisition development in the International Baccalaureate (IB) Middle Years Programme (MYP)* (disponible en anglais uniquement).